EDUQ
8870788

Christian Barrette
professeur d'anthropologie, Collège Ahuntsic
Édithe Gaudet
professeure de sociologie, Collège Ahuntsic
Denyse Lemay
professeure d'anthropologie, Collège de Bois-de-Boulogne

Interculturalisme et pratiques pédagogiques au collégial:

proposition de design pédagogique

Code de diffusion 1532-0212

Collège Ahuntsic

Collège de Bois-de-Boulogne

Juin 1988

Dépôt légal - deuxième trimestre 1988
Bibliothèque nationale du Québec
I.S.B.N. 2-921078-00-7

Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 0870788
Centre d'intérêt: 770

Barrette, Christian.

Interculturalisme et pratiques pédagogiques au collégial : proposition de design pédagogique / Christian Barrette, Edithe Gaudet, Denyse Lemay. -- Montréal : Cégep Ahuntsic : Collège de Bois-de-Boulogne, 1988.
v, 263 p. : ill. ; 28 cm.

"Cette recherche a été subventionnés par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage". Code: 1532-0212. Bibliogr.: p. 242-255.

ISBN 2-921078-00-7

Vedette(s)-secondaire(s): Gaudet, Edithe • Lemay, Denyse • Cégep Ahuntsic • Collège de Bois-de-Boulogne

Descripteur(s): Multiculturalisme • Education interculturelle • Communauté culturelle • Design pédagogique • Activité d'apprentissage • Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Récit de vie

Le rapport de recherche contient un design pédagogique d'une intervention d'une durée d'environ douze heures ayant pour but de sensibiliser l'ensemble des étudiants du secteur collégial aux rapports interculturels. Il suggère un contenu (conceptuel et factuel), une stratégie pédagogique, des activités d'apprentissage et des médias. Ce design a fait l'objet d'une pré-expérimentation restreinte dont le bilan est présenté au terme du rapport. Le rapport est divisé en trois grandes parties, correspondant chacune aux trois phases du développement du design pédagogique. Les auteurs justifient tout d'abord le type d'intervention qu'ils ont voulu préparer et présentent une analyse des conditions préalables menant à la formulation des buts et objectifs poursuivis. Ils définissent la clientèle à laquelle ils veulent s'adresser. Ils présentent ensuite des choix dans le contenu à enseigner pour atteindre les objectifs: choix dans les données conceptuelles et dans les données factuelles. Ils organisent le contenu selon un schéma souple et cohérent. Ils présentent enfin les activités d'apprentissage à réaliser et indiquent les médias à utiliser pour réaliser ces activités. Finalement, ils présentent les résultats d'une pré-expérimentation de ce design pédagogique.

Type de document: r

EDUQ
8870788

Christian Barrette
professeur d'anthropologie, Collège Ahuntsic
Édithe Gaudet
professeure de sociologie, Collège Ahuntsic
Denyse Lemay
professeure d'anthropologie, Collège de Bois-de-Boulogne

Interculturalisme et pratiques pédagogiques au collégial:

proposition de design pédagogique

Code de diffusion 1532-0212

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès de la Direction des Services pédagogiques du Collège Ahuntsic, 9155 rue St-Hubert, Montréal, Province de Québec, H2M 1Y8 (389-5921)

Interculturalisme et pratiques pédagogiques au collégial: proposition de design pédagogique

Christian Barrette
Professeur d'anthropologie, Collège Ahuntsic

Édithe Gaudet
Professeure de sociologie, Collège Ahuntsic

Denyse Lemay
Professeure d'anthropologie, Collège de Bois-de-Boulogne

Notre rapport de recherche contient un design pédagogique d'une intervention d'une durée d'environ douze heures ayant pour but de sensibiliser l'ensemble des étudiantes et étudiants du secteur collégial aux rapports interculturels. Il suggère un contenu (conceptuel et factuel), une stratégie pédagogique, des activités d'apprentissage et des médias. Ce design a fait l'objet d'une pré-expérimentation restreinte dont le bilan est présenté au terme du rapport.

Le plan suivi dans notre rapport comprend trois grandes parties, correspondant chacune aux trois phases du développement d'un design pédagogique.

Tout d'abord, nous avons justifié le type d'intervention que nous voulions préparer et présenté une analyse des conditions préalables menant à la formulation des buts et objectifs poursuivis. Nous avons défini la clientèle à laquelle nous voulions l'adresser.

Ensuite, nous avons fait des choix dans le contenu à enseigner pour atteindre nos objectifs: choix dans les données conceptuelles et dans les données factuelles. Nous avons pensé à organiser ce contenu selon un schéma cohérent mais souple.

Puis, nous avons réfléchi à la meilleure façon de présenter cette matière pour intéresser nos étudiants et étudiantes et les faire atteindre les objectifs poursuivis. Nous avons pensé à une stratégie globale, puis élaboré des activités d'apprentissage et suggéré enfin des médias pour réaliser ces activités.

Par la suite, deux d'entre nous ont pu pré-expérimenter une bonne partie de cette intervention tant au plan du contenu que des activités et des médias.

Présentation générale

Afin de faciliter la lecture du présent rapport, nous introduisons ici une présentation générale qui prévient la lectrice ou le lecteur de ce qu'il y trouvera. Nous parlons d'abord de la nature globale du rapport et de son contenu. Nous ajoutons ensuite une note d'utilisation pour les professeurs qui, une fois la lecture du rapport terminée, désireraient utiliser le design pédagogique proposé: cette note suggère les grandes étapes d'utilisation du rapport.

Nous sommes trois enseignants sensibilisés aux réalités multiethniques de la ville de Montréal et au contexte d'ouverture de la société québécoise. Nous avons choisi d'entreprendre une recherche sur une intervention s'adressant aux étudiantes et étudiants des collèges visant à les sensibiliser à leur tour à ces réalités et à les former aux rapports interculturels.

Ce que nous présentons ici est assimilable à ce que Robert Brien[1] appelle un "design pédagogique". Le design pédagogique, selon Marc Scholer, fait partie des contributions en pédagogie qui ciblent l'enseignement et ses méthodes plutôt que les aspects de l'apprentissage et ses résultats ou les systèmes administratifs de l'éducation[2]. Plus précisément, le design pédagogique implique la définition de stratégies et d'approches en enseignement. En cela, il se distingue d'autres types d'intervention ne concernant que l'acte d'enseigner ou se concentrant sur les ressources et les aides à l'enseignement.

Scholer, reprenant à son compte une définition avancée par l' Association for Educational Communications and Technology, écrit[3] :

> *"a) le «design» est une fonction de développement pédagogique;*
>
> *b) son but est de traduire un savoir théorique général en des spécifications éducatives;*
>
> *c) son résultat c'est un devis descriptif en vue de produire les composantes d'un système de formation ou de ressources éducatives, peu importe le format ou les ressources impliquées;*

---

[1] BRIEN, Robert, *Le design pédagogique. Introduction à l'approche de Gagné et de Briggs*, Ste-Foy, Les éditions Saint-Yves, 1984, 132 p.

[2] SCHOLER, Marc, *La technologie de l'éducation, concept, bases et application*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1983, pp. 133-138.

[3] *Ibid.*, p. 141

> *d) ses activités consistent dans l'analyse, la synthèse, l'écriture d'objectifs, la description des caractéristiques de l'élève, l'analyse de la tâche, la précision des conditions d'apprentissage et des événements de formation et la spécification des composantes d'un système de formation ou de ressources éducatives."*

Scholer et Brien précisent que cette activité de développement d'un design pédagogique est précédée d'une phase au cours de laquelle les buts généraux sont précisés. Ces buts découlent de l'analyse d'une problématique clairement identifiée ainsi que des contraintes et ressources impliquées. Les buts sont ensuite traduits en termes d'objectifs. Le développement du design est enfin suivi d'une phase d'évaluation à la suite de son exercice.

Cependant, nous avons voulu adapter le design pédagogique au contexte de l'enseignement collégial. Nous avons tenu compte de quatre caractéristiques.

1) En tant qu'enseignantes et enseignant du niveau collégial, nous sommes surtout préoccupés du **contenu** de ce que nous enseignons car c'est ce à quoi nous avons été formés. Notre compétence est établie sur la base des connaissances dans notre discipline. Nous nous sommes donc attardés à déterminer quel serait le meilleur contenu qui éveillerait les étudiantes et étudiants aux réalités multiethniques et aux rapports interculturels. Nous avons choisi et justifié les informations et les concepts nécessaires pour atteindre nos objectifs.

2) Étant donné cette primauté de formation des enseignantes et enseignants dans leur discipline plutôt qu'en pédagogie, les professeurs du réseau collégial ont beaucoup d'autonomie quant au contenu. Ils ont la compétence pour préparer leurs cours et le contenu des cours est même objet de perfectionnement continuel. *Les Cahiers de l'enseignement collégial* définissent un cadre large pour chacun des cours mais reste aux enseignants qui les donnent de les préparer à leur façon dans les limites du cadre proposé. Dans ce contexte, les enseignants du collégial ne recherchent pas des contenus de cours, étroitement définis, auxquels ils se soumettraient. Ils veulent garder une certaine marge d'autonomie. Nous avons respecté ce contexte collégial et nous ne nous sommes pas attardés à préparer un contenu précis mais plutôt **un cadre souple d'intervention où l'initiative du professeur est encore requise**. Nous avons opté pour une intervention composée d'unités dont l'enchaînement est variable selon plusieurs critères choisis par l'enseignant.

3) Nous enseignons tous les trois depuis plus de quinze ans. Bien que notre formation universitaire ait porté sur nos disciplines (sociologie et anthropologie), nos années d'expérience en enseignement nous ont apporté une formation en pédagogie. Cette expérience et la formation que nous avons tous trois obtenue à l'intérieur du programme Performa nous ont guidés dans la **structuration de l'approche pédagogique**.

4) L'organisation de l'enseignement varie également beaucoup d'un collège à l'autre selon la nature et le nombre des programmes offerts, la détermination ou non d'une séquence de cours pour tous les étudiants inscrits dans un programme, la façon de former des groupes-cours, etc... Étant donné toutes ces disparités, nous avions à prévoir une **intervention adaptable en fonction de ces variables.**

Bref, ce que nous avons préparé c'est un design pédagogique, adapté à la situation de l'enseignement collégial, c'est-à-dire défini dans ses grandes lignes et souple.

Le plan suivi dans notre rapport comprend donc trois grandes parties, correspondant chacune aux trois phases du développement d'un design pédagogique.

Tout d'abord, nous avons justifié le type d'intervention que nous voulions préparer et présenté une analyse des conditions préalables menant à la formulation des buts et objectifs poursuivis. Nous avons défini la clientèle à laquelle nous voulions l'adresser.

Ensuite, nous avons fait des choix dans le contenu à enseigner pour atteindre nos objectifs: choix dans les données conceptuelles et dans les données factuelles. Nous avons pensé à organiser ce contenu selon un schéma cohérent mais souple.

Puis, nous avons réfléchi à la meilleure façon de présenter cette matière pour intéresser nos étudiants et étudiantes et les faire atteindre les objectifs poursuivis. Nous avons pensé à une stratégie globale, puis élaboré des activités d'apprentissage et suggéré enfin des médias pour réaliser ces activités.

Par la suite, deux d'entre nous ont pu pré-expérimenter une bonne partie de cette intervention tant au plan du contenu que des activités et des médias.

Notre rapport de recherche contient donc un design pédagogique d'une intervention d'une durée d'environ douze heures ayant pour but de sensibiliser l'ensemble des étudiantes et étudiants du secteur collégial aux rapports interculturels. Il suggère un contenu (conceptuel et factuel), une stratégie pédagogique, des activités d'apprentissage et des médias. Ce design a fait l'objet d'une pré-expérimentation restreinte dont le bilan est présenté au terme du rapport.

Note d'utilisation

Un professeur qui poursuit avec ses étudiantes et étudiants les objectifs généraux suivants:

- sensibiliser à une meilleure compréhension des diverses cultures y compris la leur
- sensibiliser à une meilleure communication avec les gens d'autres cultures
- sensibiliser aux aspects positifs de la pluralité ethnique

peut, avec profit, utiliser ce rapport de recherche.

Nous suggérons une démarche pour maximiser son utilisation. Elle se résume en quatre étapes.

1ère étape

Le professeur fait passer les deux pré-tests mentionnés dans le présent rapport:

1) pré-test sur les acquis de formation (pp. 148-157)

2) grille de mobilité socioculturelle (pp. 158-161)

Il compile et analyse les résultats de son groupe-élèves à ces deux tests.

Il trace le portrait de son groupe: les points forts et les points faibles sur le plan des connaissances et le portrait ethnique et régional des familles des étudiants et étudiantes.

2ième étape

Le professeur détermine le nombre d'heures qu'il mettra à travailler le thème de la multiethnicité. Nous suggérons une durée de douze heures, mais pour toutes sortes de raisons, il pourrait en être autrement. Il est entendu qu'en ce cas, les objectifs spécifiques doivent être modifiés en conséquence.

3ième étape

Selon le nombre d'heures choisi et selon les résultats des étudiants et étudiantes aux deux pré-tests, le professeur fait un choix parmi les données à couvrir. Il choisit parmi les données factuelles (pp. 67-103), les données sur l'histoire des communautés italienne et haïtienne de Montréal (pp.105-116) et les données de récits de vie (pp. 117-133).

Quand ce tri est fait, il fait le choix des notions à voir qui correspondent aux données au moyen de l'arbre des notions et données (pp. 19-20).

4ième étape

Le professeur entreprend la planification du travail à faire avec les étudiants. Il répartit la matière (données et notions) selon le nombre de rencontres qu'il a choisi, il détermine sa stratégie pédagogique, il fait le choix des activités d'apprentissage et des médias. Il utilise tel quel ce qui est proposé, s'en inspire ou crée d'autres activités et médias.

Les dix-sept activités proposées ne sont pas présentées selon un ordre immuable. Elles suivent l'ordre des données, telles qu'elles ont été décrites. Mais, selon les contraintes de l'utilisateur ou de l'utilisatrice, ces activités, tout comme les données, pourraient être utilisées dans un autre ordre. Afin de faire son choix parmi les activités proposées, l'enseignante ou l'enseignant devrait d'abord en avoir parcouru l'ensemble.

Analyse: buts et contraintes

1. Problématique

Il est à prévoir que la présence multiethnique au Québec et au Canada augmentera au cours des prochaines années. En effet, nos gouvernements ont pris des décisions à cet effet: tant au Québec qu'au Canada, ils ont décidé d'admettre plus d'immigrants au cours des prochaines années.

Le Canada a fixé à 125 000 le nombre maximum d'immigrants à être admis en 1987 (il était de 115 000 en 1986) et le Québec a fixé sa part à 22 000 (18 000 en 1986). Le Québec prévoit une hausse du niveau d'immigration de 20% par année pour les trois prochaines années (Le Devoir, 22/10/86 et 31/10/86). Le Canada prévoit également élever progressivement, au cours des prochaines années, le niveau de l'immigration au pays.

Cependant nous ne pouvons parler véritablement de hausse du niveau d'immigration que si nous considérons la courte période des cinq dernières années, car, en regard des 120 années d'existence de la Confédération canadienne, le volume de l'immigration récente est plutôt moyen. En effet, certaines époques ont connu des immigrations supérieures à 200 000 personnes par année au Canada (jusqu'à 400,000 en 1913), alors que d'autres ont vu leur seuil tomber à moins de 20 000 immigrants par année[1].

Comparativement à l'ensemble de la période d'immigration canadienne, nous connaissons présentement, au Canada et au Québec, une immigration plutôt moyenne.

Mais l'impression de nouveauté et de hausse subite du phénomène de l'immigration touche particulièrement la communauté francophone du Québec; pour elle, plusieurs effets combinés contribuent à créer cette impression.

---

[1]Par exemple: Nombre d'immigrants admis au Canada

1910: 286 836	1868: 12 765
1911: 331 288	1896: 16 835
1912: 375 756	1935: 11 277
1913: 400 870	1941: 9 329
1957: 282 164	1943: 8 504
1967: 222 876	1974: 218 465

WOOD, Dean, *Cultural Heritage...Your Neighbourhood*, Alberta, Access, 1983, p.69

Nous venons de parler des hausses toutes récentes des niveaux d'immigration. À cela s'ajoute l'effet de la Loi 101 qui, on le sait, depuis 1977, impose aux enfants des nouveaux arrivants, sauf quelques exceptions, de s'inscrire dans les écoles de langue française de la province. Jusqu'en 1968, les enfants de foi non catholique n'étaient pas admis dans les écoles de la CECM (Commission des écoles catholiques de Montréal); ils étaient donc forcés de s'inscrire dans les écoles du réseau protestant et anglophone.

De plus, la dénatalité qui affecte la population québécoise de vieille souche contribue à diminuer constamment la part relative de celle-ci dans l'ensemble de la population québécoise alors que certaines communautés immigrantes, à taux de natalité élevé, voient leur proportion relative augmenter.

Enfin, les nouveaux arrivants des 20 dernières années sont plus éloignés de la culture québécoise que ne l'étaient ceux qui les ont précédés. Leur intégration est plus difficile et plus lente; ceci contribue à rendre plus manifeste la présence des nouveaux arrivants. L'immigration en provenance de l'Europe et des États-Unis a diminué au cours des quinze dernières années alors que celle venant d'Asie, des Antilles, d'Amérique centrale et d'Amérique du Sud a passablement augmenté[1].

Les Québécois francophones ont donc vu récemment arriver dans leurs quartiers, leurs écoles, leurs hôpitaux de plus en plus d'immigrants de cultures éloignées de la leur.

Devant tous ces faits, nous pouvons constater que les étudiantes et étudiants du collégial ne sont pas préparés à faire face à cette nouvelle dimension de leur société ou le sont très peu. Ils sont à peine sensibilisés à l'aspect multiethnique de leur milieu de vie. Pourtant il leur serait utile d'apprendre au collège à comprendre et à côtoyer les gens de cultures différentes qu'ils rencontreront au cours de leur vie professionnelle, affective, familiale et civique. Cette nouvelle réalité est impossible à nier et à éviter. Les Québécois n'ont pas le choix: ils doivent s'ajuster à la nouvelle situation puisqu'elle est là pour rester.

C'est ce que recommande fortement le Conseil supérieur de l'Éducation:

> *"...le Conseil n'hésite pas à identifier l'accès au pluralisme comme un des besoins prioritaires des prochaines années, une visée à la poursuite de laquelle l'école et le système d'éducation ont une contribution de premier plan, essentielle même, à apporter...*
>
> *L'éducation a un rôle essentiel à jouer dans l'accès au pluralisme. Pour peu qu'ils voient dans cet accès un défi de société particulièrement pressant, c'est à juste titre que les divers partenaires du système d'éducation devraient en faire un axe prioritaire de leur action des prochaines années. Le Conseil, quant à*

---

[1] Statistiques Canada, Recensement du Canada 1981, *Faits saillants*, Ottawa, avril 1986.

> *lui, le leur recommande vivement, convaincu qu'il y a là un élément essentiel d'une formation fondamentale pour aujourd'hui".*[1]

Demain, ces futurs citoyens et citoyennes soigneront des gens qui ont d'autres conceptions de la mort, de la maladie, de la guérison; ils auront à intervenir, comme policiers ou travailleurs sociaux, dans des conflits familiaux impliquant des personnes ayant d'autres motifs de mésentente que ceux qu'ils ont connus jusqu'à maintenant; dans le secteur des transports ou de la vente, ils travailleront avec un "public" moins uniforme et homogène que prévu. Il faut donc les sensibiliser à comprendre d'autres cultures, mais pour ce faire, ils doivent aussi prendre conscience de la leur et de la distance qui la sépare de celle des autres groupes.

> *"Pouvoir fonctionner positivement dans une situation de diversité exige des individus une aptitude croissante à saisir et à comprendre les différences: il y a là un énorme défi éducatif. Il n'est pas simple, en effet, de favoriser l'éclosion d'une solide identité et d'authentiques convictions personnelles en même temps qu'une certaine conscience de leur relativité. Les individus et les groupes ont besoin de vivre et d'affirmer leur identité. Sur le plan plus large des collectivités nationales, le besoin n'est pas différent. C'est même là une condition essentielle de la capacité d'accueillir l'«autre», sans y voir constamment une menace contre laquelle on doive se défendre."* [2]

Ils doivent être formés à comprendre et côtoyer plusieurs cultures au risque de relations interpersonnelles conflictuelles; ils doivent comprendre les enjeux de l'immigration et de l'internationalisme pour leur société au risque de conflits sociaux. Le Québec a besoin de citoyennes et citoyens capables de prendre position sur les grandes orientations collectives, d'exprimer des choix face à l'ouverture aux citoyens originaires d'autres pays.

Nous nous proposons donc de sensibiliser les étudiantes et étudiants de niveau collégial à la réalité multiculturelle de la société dans laquelle ils auront à vivre et à intervenir.

2. État de la question

À différents niveaux, des mesures relatives à la nouvelle clientèle issue d'ethnies diverses ont été prises dans certains collèges, majoritairement de la région métropolitaine et de secteurs à forte concentration multiethnique; il s'agit principalement d'enquêtes sur l'origine ethnique de la clientèle, de recherches, de mesures de soutien

---

[1] CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Les publications du Québec, 1987, p. 36

[2] CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les défis éducatifs de la pluralité, Avis au ministre de l'Éducation*, août 1987, p. 13.

linguistique aux allophones, de mesures de perfectionnement des professeurs (colloques, journées pédagogiques, ateliers) et d'ajustements des différents services[1].

L'année scolaire 1987-88 fut fertile à ce propos. À titre d'exemples: journée de sensibilisation aux réalités multiethniques destinée aux cadres des cégeps de la région métropolitaine, organisée par le collège de Bois-de-Boulogne, appuyé par l'Association des cadres des collèges du Québec, journée-colloque au collège St-Laurent intitulée *Une jeunesse interculturelle?*, journée de l'éducation interculturelle au cégep André-Laurendeau, atelier sur le multiculturalisme au Psycho-Stage 1988 de l'Association des professeurs de psychologie du réseau collégial, introduction d'un nouveau cours de sociologie dans le programme de Techniques policières intitulé *Différenciations sociales* (traitant, entre autres, des différences ethniques), diffusion des résultats partiels d'une recherche en cours sur les besoins des étudiants de diverses ethnies dans les collèges à un buffet-conférence organisé par l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), création d'un nouveau cours (*Vivre dans une société ouverte sur le monde*) par la Coordination des professeurs d'Anthropologie des collèges du Québec.

Les mesures entreprises dans les collèges visent principalement l'ajustement de leurs services à une nouvelle clientèle: les étudiantes et étudiants issus d'ethnies diverses. Peu d'entre elles portent sur l'éveil de l'ensemble de la population étudiante (de quelque ethnie qu'elle soit) au fait qu'elle vivra dorénavant dans une société de plus en plus multiethnique.

C'est cet aspect que nous voulons développer.

Nous constatons un contexte collégial réceptif à des changements sur le plan de la multiethnicité mais relativement muet quant aux modifications à apporter dans les démarches pédagogiques (s'il en est, ce sont des initiatives pédagogiques relevant d'individus isolés). Pourtant, une démarche planifiée, appuyée sur une réflexion pédagogique, applicable à plusieurs cours aurait l'avantage de rejoindre tous les étudiants et étudiantes dans le cadre de leurs cours et de répondre à des objectifs pédagogiques précis.

3. Définition de la clientèle

Nous voulons préparer une démarche pédagogique qui s'adresserait à l'ensemble de la population étudiante de niveau collégial, autant aux étudiantes et étudiants inscrits dans les programmes professionnels qu'à celles et ceux des programmes généraux, autant aux membres de la communauté francophone de vieille souche qu'à ceux des différents groupes ethniques présents au Québec.

Nous pensons qu'au collège, il est encore temps de rejoindre la population étudiante sur des questions d'intérêt général; à la sortie du cégep, les uns iront travailler dans les garderies, les hôpitaux, les services publics, les autres, qui continuent à l'université, se concentreront à ce moment sur leur discipline de spécialisation. Au

---

[1] À la fin de l'année scolaire 1986-87, un survol des mesures entreprises dans les collèges a été décrit: LEMAY, Denyse, "Les groupes multi-ethniques. Comment établir les ponts?", *Pédagogie collégiale*, vol. 1, no 1, octobre 1987, pp. 28-35.

collège, c'est donc leur dernière chance de s'ouvrir à cette dimension de leur formation fondamentale.

4. Cadre de l'intervention proposée

Nous avons opté pour une intervention pédagogique qui durerait douze heures, insérable dans plusieurs cours différents.

La formule "module de douze heures" nous a paru préférable à celle du nouveau cours en raison de son applicabilité immédiate (contrairement à l'autre possibilité). Nous avons suffisamment, croyons-nous, démontré la pertinence et l'urgence d'une telle intervention, pour justifier une formule qui puisse être mise en opération à court terme. Le "module douze heures" répond à cette contrainte.

Ce module serait insérable dans plusieurs cours dont des cours de philosophie 201 et 401, anthropologie 902 et 910 ainsi que le nouveau cours *Vivre dans une société ouverte sur le monde*, sociologie 960, 961, 964 et 105, techniques de recherches psychosociales 401, politique 951, économie 936 et 924 et techniques d'assistance sociale 101, 211, 331.

Notre intervention a été conçue en fonction de cette adaptabilité à plusieurs contenus de cours: elle est constituée d'unités dont l'enchaînement est variable selon les objectifs du programme, les objectifs du cours, les caractéristiques des groupes-élèves.

5. Le choix de l'interculturalisme

Anne Laperrière, professeure de sociologie à l'UQAM et chercheure sur la multiethnicité dans le milieu scolaire, relève quatre idéologies concernant l'insertion sociale des immigrants dans une société et par conséquent quatre approches différentes des relations à privilégier avec les gens d'autres ethnies: l'assimilationnisme, le multiculturalisme, l'antiracisme et l'interculturalisme[1].

L'*assimilationnisme* favorise l'apprentissage rapide par les immigrants de la culture majoritaire de la société d'accueil, considérée comme la mieux adaptée. La société d'accueil vise à englober les autres cultures dans la sienne.

Le *multiculturalisme* encourage le maintien des cultures d'origine des différents groupes ethniques et leur juxtaposition à la culture d'accueil formant une large mosaïque des cultures en présence. La société d'accueil encourage le maintien des différentes cultures à travers leurs institutions, tout en gardant elle-même sa propre intégrité.

L'*antiracisme* met l'accent sur la lutte à la discrimination en englobant les situations de discrimination vécues par les minorités immigrantes et les minorités défavorisées

---

[1] LAPERRIÈRE, Anne, "Les paradoxes de l'intervention culturelle: une analyse critique des idéologies d'intervention britanniques face aux immigrants-es", *Revue internationale d'action communautaire, Migrants: trajets et trajectoires*, 14/54, automne 1985, pp. 187-197.

LAPERRIÈRE, Anne, *L'expérience britannique, Les idéologies et pratiques d'intervention britanniques concernant l'intégration sociale des immigrant-e-s et minorités ethniques*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, mars 1986, 46 p.

du pays d'accueil. La société d'accueil insiste sur les ressemblances entre différents groupes culturels, également soumis à la discrimination.

L'*interculturalisme* met l'accent sur la nécessité réciproque des différentes cultures en présence, la majoritaire tout autant que les minoritaires, de tenir compte de la culture des autres, d'apprendre à se connaître et à communiquer. La société d'accueil accepte de se modifier elle-même au contact d'autres cultures, à l'instar des cultures minoritaires.

Il n'est pas de notre ressort de déterminer ici laquelle de ces quatre approches est la meilleure comme choix de société. Nous pouvons tout au plus émettre quelques considérations permettant d'éclairer notre position dans le domaine restreint de notre intervention pédagogique.

L'assimilationnisme a été en vogue au Canada et au Québec jusqu'à la fin des années 70; c'est aussi la théorie du "melting pot" américain ou encore de l'"idéologie du creuset". Après plusieurs années d'application, son échec est visible: toutes les cultures minoritaires ne sont pas assimilées à la culture majoritaire. Les résistances à perdre sa culture d'origine sont plus fortes que prévu.

Le multiculturalisme est la politique officielle du Canada depuis 1971. Selon nous, il tend à encourager le maintien des différentes cultures surtout dans ce qu'elles ont de folklorique ou de statique. L'accès de ces ethnies à la culture majoritaire est encore restreint. La "mosaïque" n'est pas constituée de parties égales; la culture majoritaire, non seulement semble demeurer inchangée, mais elle occupe plus d'espace et contrôle la majorité des commandes essentielles de la société canadienne. Elle n'exclut pas en tant que tel les membres des cultures minoritaires de ses institutions mais par le jeu subtil de ses réticences à se modifier elle-même et de sa vision statique des cultures d'origine, elle offre peu de place aux membres des cultures immigrantes.

L'antiracisme propose de s'attaquer aux bases économiques et politiques de la discrimination et des inégalités; ce sont les actions de lutte qui sont à ce moment surtout privilégiées. Dans le cadre de l'intervention pédagogique que nous nous proposons, nous visons plus la formation académique que l'action, bien que l'une n'exclut pas entièrement l'autre. À ce titre, nous ne pouvons retenir exclusivement cette idéologie.

Nous privilégions donc l'approche interculturelle. Elle nous semble la mieux adaptée à la situation de l'enseignement pour plusieurs raisons.

D'abord, elle seule tient compte de l'ensemble de la clientèle collégiale: autant les étudiantes et étudiants de la culture majoritaire que ceux des cultures minoritaires. Elle ne s'adresse de façon privilégiée ni au groupe majoritaire ni aux groupes minoritaires.

De plus, elle vise les mêmes fins pour tous: apprendre aux uns et aux autres à vivre dans une société multiethnique. Il s'agit d'un objectif de formation auquel personne ne peut se soustraire. Le réseau collégial reçoit des gens de tous âges, de diverses régions et d'ethnies différentes. Ils y viennent tous de leur plein gré; personne n'est obligé par la loi de fréquenter le collège. L'enseignement qui s'y donne doit s'adresser à tous et poursuivre des objectifs de formation utiles à tous et à toutes.

> *"L'enjeu est de taille et, sur le plan proprement pédagogique, non sans difficultés. Il n'est pas simple, en effet, d'allier la*

> *sécurité de l'affirmation et la conscience du relatif... Pourtant, c'est là un enjeu profondément humaniste, tout à fait digne de figurer au coeur des objectifs d'une formation que l'on veut «fondamentale». Aider les individus à s'habiliter à vivre à l'aise dans la pluralité et la différence: n'y a-t-il pas là un objectif éducatif qui va bien au-delà des aléas de la politique et des conjonctures changeantes?"* [1]

Ensuite, elle situe les différentes cultures dans des rapports dynamiques qui nous semblent le plus près de la réalité. En fait, la présence d'étudiantes et d'étudiants de diverses ethnies dans les collèges influence ceux et celles de la culture majoritaire bien que les influences jouent plus fortement en sens inverse. Pour ne citer qu'un seul exemple, pensons à la réussite scolaire de certains étudiants d'origine asiatique qui force les professeurs et les parents québécois de vieille souche à prendre conscience de leurs propres attitudes face aux études de leurs jeunes.

Enfin, nous ajoutons que, selon nous, l'occasion est unique pour les étudiantes et étudiants québécois de vieille souche de s'ouvrir enfin à d'autres cultures, d'autres pays. Historiquement, la communauté francophone du Québec a développé des attitudes de repli sur soi qui lui ont été utiles à des moments où elle avait à se défendre linguistiquement, économiquement et politiquement contre la majorité anglophone canadienne; les institutions religieuses et scolaires, francophones et catholiques, sont demeurées fermées aux diverses communautés d'immigrants: tout au plus, elles leur ont offert des services particuliers, mais qui, organisés en réseau parallèle (paroisses distinctes ou classes spéciales), évitaient les contacts ou les échanges avec la communauté francophone[2].

Mais le contexte social a partiellement changé et le Québec des années 80 a établi, sur ses propres bases, des relations économiques et politiques avec d'autres pays. L'ouverture à l'immigration s'inscrit dans le cadre plus général des relations économico-politiques internationales dans lesquelles s'est inscrit le Québec. Son système d'éducation doit préparer les citoyennes et citoyens à de nouvelles attitudes d'ouverture au monde et à de nouvelles habiletés à la communication interculturelle. La présence d'étudiantes et d'étudiants d'autres ethnies dans les collèges constitue une occasion d'ouverture que l'on ne peut se permettre de manquer.

6. Définition de l'éducation interculturelle

Nous nous situons dans un courant engagé au Québec depuis quelques années; parmi les définitions de l'éducation interculturelle déjà données, nous avons retenu les sui-

---

[1] CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Les défis éducatifs de la pluralité, Avis au ministre de l'Éducation, août 1987, p. 7.

[2] HELLY, Denise, *Les Chinois à Montréal, 1877-1951*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1987, pp. 175-210.

vantes: celles du Conseil supérieur de l'Éducation[1], d'André Beauchesne[2] et de Fernand Ouellet[3]. Nous devons également beaucoup à Carmel Camilleri[4] qui a présenté un impressionnant tableau d'ensemble des positions et interventions adoptées par différents systèmes scolaires en Europe et en Amérique concernant leur population immigrante.

Selon nous, mais nous inspirant des auteurs mentionnés, l'éducation interculturelle est une "éducation de tous au culturel" (expression heureuse de Camilleri); elle veut former tous les étudiants et étudiantes, de toutes ethnies, à comprendre les différentes cultures, y compris la leur, et à entretenir des relations harmonieuses avec elles. Elle incite à former sa propre synthèse sur la vie au contact de façons différentes de voir le monde, à "regarder le monde dans une vision élargie" (Conseil supérieur de l'Éducation).

Plus précisément, l'éducation interculturelle veut apporter connaissances et habiletés nécessaires pour vivre dans un contexte multiethnique; sur le plan des connaissances, elle vise à donner de l'information sur les différentes cultures y compris la majoritaire mais aussi des explications sur le fonctionnement dynamique de toute culture; sur le plan des habiletés, elle vise à favoriser une communication harmonieuse entre gens de cultures différentes.

7. Objectifs de l'intervention proposée

De cette définition générale, nous pouvons tirer les objectifs généraux de notre démarche pédagogique:

- sensibiliser à une meilleure compréhension des diverses cultures y compris la sienne (connaissance)
- sensibiliser à une meilleure communication avec les gens d'autres cultures (habileté)
- sensibiliser aux aspects positifs de la pluralité ethnique (attitude)

---

1 CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'éducation interculturelle. Avis au ministre de l'Éducation*, avril 1983, 76 p.

2 BEAUCHESNE, André et CRI (Collectif de recherches interculturelles), *Promouvoir l'éducation interculturelle et l'éducation internationale*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1986, 2 tomes.

3 OUELLET, Fernand, "Quelques enjeux d'un virage interculturel en éducation", *Études ethniques au Canada*, vol. XVIII, no 2, 1986, pp.165-177.

4 CAMILLERI, Carmel, *Anthropologie culturelle et éducation*, Lausanne, Unesco, Delachaux et Niestlé, 1985, 162 p.

Des objectifs spécifiques en découlent également:[1]

a) Comprendre le fonctionnement dynamique d'une culture

- s'intéresser à la diversité ethnique au Québec

- acquérir des informations sur certaines cultures

- apprendre où aller chercher l'information sur la diversité ethnique québécoise

- comprendre le concept de culture

- favoriser les comparaisons entre la culture québécoise (ressemblances et différences) et d'autres cultures

- situer la diversité culturelle dans le cadre plus large des différences biologiques et culturelles

- devenir conscient de sa propre culture: ses comportements et valeurs propres, son dynamisme spécifique

b) Comprendre la communication interculturelle

- s'intéresser à la communication interculturelle

-considérer la pluralité comme une composante importante de la nouvelle réalité sociale

- commencer à comprendre les mécanismes de l'immigration et de l'émigration

- être capable de percevoir la discrimination sur la base de l'ethnie ou de la "race", sous toutes ses formes.

---

[1] Nous inscrivons en caractères gras les objectifs de connaissance, en *italique* les objectifs concernant les attitudes et en caractères romains les objectifs concernant les habiletés.

Stratégie pédagogique

Quelles seraient les meilleures situations d'apprentissage que nous pourrions créer pour atteindre les objectifs de notre intervention pédagogique? Pour insérer l'interculturalisme dans l'enseignement collégial, nous avons préféré à la création d'un nouveau cours une intervention bien structurée, composée d'unités dont l'enchaînement est variable, de courte durée, utilisable dans plusieurs cours ou programmes et par plusieurs professeurs. Avec ces objectifs et ces contraintes en tête, nous avons organisé notre stratégie pédagogique autour de trois "stratagèmes".

Éléments de la stratégie

1. Un enseignement ajusté au cours-groupe

Compte tenu de notre population cible diversifiée et de la grande variété de ses acquis de formation, compte tenu également, du parti qu'on peut tirer de son éventuelle composition multiethnique, **le design pédagogique doit prévoir un enseignement ajusté au cours-groupe en fonction des:**

- ***acquis de formation***
- ***origines ethniques et régionales diverses***

Il nous paraît plus efficace d'ajuster l'intervention selon les acquis particuliers du groupe auquel elle s'adresse que d'essayer de trouver une formule fixe universelle. Les pratiques pédagogiques au collégial sont tellement variées, les politiques pédagogiques institutionnelles de gestion des programmes si diverses, et les profils d'étudiants si diversifiés, qu'il nous a semblé impossible d'en arriver à établir un seuil commun minimal sur lequel miserait notre intervention. Selon l'année académique, selon le programme, selon les cours déjà suivis, mais aussi selon les régions et la composition ethnique, les groupes qui feront l'activité n'auront pas tous le même bagage. Ici, il faudra laisser une latitude suffisante aux professeurs pour qu'ils ou elles ajustent le niveau, la profondeur et éventuellement l'ordre des éléments de la démarche selon les acquis antérieurs de leur groupe-élèves.

Pour les aider à évaluer le niveau de la classe avant l'activité, des instruments sont fournis aux professeurs. Il s'agit de:

- ***mesure des acquis de connaissances et des attitudes***
- ***grille de mobilité socioculturelle***

2. Une démarche personnelle

Étant donné la dimension affective de la question de l'interculturalisme, il nous semble qu'une démarche pédagogique susceptible d'impliquer personnellement l'apprenante et l'apprenant serait une garantie de succès. Il faut leur donner une bonne marge d'autonomie et faire en sorte que leurs attitudes et leurs réactions ne soient pas contrôlées de l'extérieur, voire manipulées, dans un contexte où le jeu des émotions serait strictement lié au rapport maître-élève. De plus, cette appropriation des aspects affectifs de la démarche par les apprenantes et les apprenants eux-mêmes assurera sans doute une meilleure rétention que des réactions provoquées ad hoc de l'extérieur. **Dans cette perspective, nous avons retenu comme deuxième stratagème, la mise en relation de l'apprenante et de l'apprenant avec la réalité des communautés ethniques.** Évidemment, le contexte académique étant maintenu et les contraintes institutionnelles respectées, cette mise en relation ne se fera pas vraiment

"sur le terrain" -bien que des activités suggérées prévoient ce recours méthodologique-, mais plutôt:

- *par l'appréhension sous forme synthétique de données de récits de vie*
- *par l'appropriation personnelle de ses réactions*

3. Acquisition de connaissances

Le troisième élément de la stratégie que nous avons mise au point implique l'acquisition de connaissances. De par la souplesse souhaitée pour l'intervention et le constat des niveaux de formation diversifiés, il découle que l'ensemble des connaissances à transmettre ne peut être défini de façon trop limitative. Nous privilégions par conséquent:

- *la définition d'un vaste corpus de notions et...*
- *l'appréhension sous forme synthétique de données statistiques*

... organisées à l'intérieur d'un schéma global cohérent

Partant de là, pour les activités d'apprentissage, il nous semble adéquat de suggérer un ensemble varié d'activités qui permettra au professeur d'adapter son enseignement à la composition et aux acquis de son cours-groupe. Un autre élément de la stratégie à retenir dans la transmission des informations implique donc:

- *une variété d'activités d'apprentissage*

Logique de la stratégie

Si nous reprenons nos stratagèmes de façon intégrée maintenant, voici comment se justifient nos choix stratégiques.

Les pratiques pédagogiques qui visent l'insertion de l'interculturalisme dans l'enseignement collégial doivent remplir des objectifs liés à ceux de l'éducation interculturelle, soit la compréhension, la capacité de communication, et le développement d'attitudes et de comportements. Les éléments de contenu de telles démarches comprennent par conséquent, outre des informations factuelles s'accomodant de pratiques pédagogiques courantes, de nombreux renvois à une dimension affective importante (on pensera aux phénomènes de perception, aux préjugés, à tout le lot des émotions liées aux questions de l'immigration). Ces renvois exigent une démarche pédagogique particulièrement réfléchie et pertinente.

La dimension affective de l'étudiant est touchée d'abord par une mise en relation avec la réalité des communautés ethniques. Un contact avec des faits "vifs", tirés de compilations statistiques, est nécessaire, mais aussi un contact plus intime avec des cas individuels sera établi. Les émotions mises en éveil, notre intervention cherchera ensuite à les intégrer au processus de formation en éducation interculturelle. Cette récupération des émotions se fera dans une démarche d'autonomie, celle d'un étudiant adulte qui "gère" ses émotions. Il s'impliquera personnellement, par le biais de la tenue d'un journal de bord. Cette marge de manoeuvre allouée à l'apprenant va libérer les réactions émotives du contrôle extérieur, voire d'une certaine manipulation.

L'intervention que nous développons insiste sur **l'apprentissage de faits et de notions**. Notre rapport établit largement les domaines conceptuel et factuel nécessaires à la réalisation des objectifs de notre intervention. En faut-il autant? Il en faut beaucoup en tout cas, car l'habileté à la communication interculturelle n'est pas seulement une affaire d'attitude. De toutes façons, ce n'est pas une démarche "émouvante" de 12 heures en classe qui bloquera les effets du chauvinisme, de l'ethnocentrisme et du racisme. Mais bloquons d'abord les arguments, semons le doute dans le discours de la peur et du rejet, par des informations et des notions fondamentales. Il y a, en matière d'immigration et de perception des différences entre les humains, des ignorances, ou pire, des méconnaissances troublantes qui sont encore généralisées dans notre société. Bien sûr, encore une fois, ce ne sont pas les quelques informations qui passeront en 12 heures de cours qui corrigeront toutes les erreurs. Mais on ne peut négliger l'impact qu'a sur des préjugés et des méconnaissances un affrontement de 12 heures avec des données chiffrées et expérimentales. C'est cette expérience de confrontation qui est provocatrice d'effets à long terme.

Présentation du contenu

Le contenu de la démarche pédagogique que nous proposons est tributaire des deux derniers stratagèmes retenus. Il s'agit d'abord de celui relatif à la démarche personnelle; il implique des informations individualisées, tirées de récits de vie de membres de communautés ethniques précises. Le second stratagème établit un champ d'informations générales tirées de sources publiques, données statistiques et rapports de recherche, accompagnées de notions plus vastes nécessaires à la compréhension des faits véhiculés.

Nous distinguons donc deux grands groupes d'informations:

- ***informations générales***
- ***données relatives aux communautés types et à des récits de vie***

Les informations générales sont organisées selon une topologie qui va permettre aux utilisateurs de la démarche pédagogique de naviguer de données en notions selon l'analyse faite par les pré-tests des besoins du groupe auquel elle s'adresse. Nous allons présenter ici cette topologie des données et des notions. Les données relatives aux communautés types et aux récits de vie seront présentées dans une partie subséquente.

Présentation des informations générales

Notre définition de l'éducation interculturelle a dégagé deux axes qui nous serviront de points de tension dans l'organisation de la topologie des informations générales. Ce sont:

- *le fonctionnement dynamique des cultures*
- *la communication interculturelle*

1. Le fonctionnement dynamique des cultures

Notre position en faveur de l'interculturalisme nous amène à défendre une vision dynamique des cultures en rapport d'échanges, d'influences et d'emprunt dans des contextes allant de la domination trop souvent, à celui de la cohabitation harmonieuse. Le but de l'éducation interculturelle est bien sûr de favoriser le développement de la cohabitation harmonieuse.

a) Définitions sociologiques

En guise d'entrée en matière, la partie sur le fonctionnement dynamique des cultures devra comporter des informations relatives à la problématique précise pour laquelle cette notion est pertinente, c'est-à-dire la présence et le rôle des communautés ethniques au Québec. Mais d'abord, comment les appeler? Des groupes ethniques? Des communautés culturelles? Des minorités visibles (ou invisibles!!!)? Pour bien prendre contact avec la réalité, des notions descriptives devront être présentées, à savoir les notions d'ethnie, de communauté ethnique, de nation et de minorité ethnique et nationale. Ensuite, des données factuelles permettront de découvrir certains faits relatifs à la présence des communautés ethniques au Québec. Ces faits concernent d'abord le poids démographique des membres de ces communautés. Il y aura une présentation de faits montrant les tendances récentes et projetées de la composition démographique du Québec. Outre ces données démographiques, la démarche présentera des informations relatives aux conditions socio-économiques des communautés ethniques québécoises, comme leur taux d'activité en regard de leur taux de chômage, leurs catégories professionnelles au niveau de l'emploi, des informations concernant l'utilisation des langues officielles au sein des communautés, leur distribution selon les quartiers de Montréal, etc...

b) Distinction entre déterminismes biologiques et culturels

Le contenu relatif au fonctionnement dynamique des cultures sera construit à partir du souci constant de bien distinguer entre les différences humaines liées à la biologie et celles qui sont liées à la culture. C'est là le premier noeud de la démarche, une condition essentielle à l'atteinte de tous les objectifs. À la fin de cette période, l'étudiant sera donc en mesure de bien distinguer entre l'influence de la biologie sur la détermination des individus et des populations et l'influence qu'exerce la culture sur les individus et les populations. Principalement, il retiendra que le déterminisme biologique est héréditaire et lent à changer, mais qu'il ne s'exerce pas sur les aspects comportementaux de l'être humain, dans les limites non pathologiques bien sûr. Le déter-

minisme biologique est étroit, rigide et contraignant. En contraste, il verra que le comportement humain est affaire de culture et que la culture s'apprend et change rapidement. Son déterminisme est souple et en partie contrôlable.

Deux sections seront développées dans cet effort de contraste, soit «Biologie et individu» et «Culture et individu». L'accent est mis sur la place de l'individu face à ces déterminants; cela s'explique par un choix stratégique en termes pédagogiques mais ne signifie pas que la dimension "population" sera abandonnée. Bien au contraire, les déterminants biologiques et culturels sont présentés dans une perspective qui cherche à placer l'individu dans sa population -biologique et culturelle (race et ethnie, dirions-nous? Attendons encore un peu...)

Chacune des deux sections, biologie et culture, est construite selon le même plan. D'abord une présentation du déterminisme; dans le cas de la biologie, ce déterminisme s'exerce par le biais des effets combinés des gènes et du milieu, dans le cas de la culture, le déterminisme passe par les voies de la "vision du monde" propre à une culture, par les rapports complexes entre individu et culture. Suit une présentation du mode de transmission entre les générations des facteurs déterminants; dans le cas de la biologie, cette transmission est héréditaire, il sera donc question ici d'hérédité. Dans le cas de la culture, la transmission se fait par les voies de l'apprentissage où sont approfondies les notions de cognition et de perception, ainsi que leurs rôles. Enfin, pour chacune des parties, il y a une présentation de la transformation des caractères déterminés; dans le cas de la biologie, il s'agit bien sûr de parler d'évolution. À propos de l'évolution, il sera temps de parler des phénomènes comme l'adaptation qui expliquent les mécanismes de différenciation entre les populations. C'est ici qu'il faudra parler de la notion de race, en la définissant et en montrant qu'elle ne s'applique pas aux différentes populations humaines actuelles.

Pour la culture, le changement, tellement plus rapide que dans le cas de l'évolution biologique, se réalise à l'échelle individuelle et à l'échelle des populations. Les notions d'acculturation, d'enculturation et, globalement, de changement culturel seront présentées ici pour raffiner la compréhension des relations entre individus et population dans les situations de changement social.

2. La communication interculturelle

Le contenu touchant la communication interculturelle repose sur trois grands éléments:

a) Le fait de communiquer.

Notre définition de la communication place la langue parmi les véhicules privilégiés de la communication mais n'en fait pas le moyen exclusif. La communication interculturelle participe à une définition élargie de la communication, telle que celle que l'on retrouve formulée par l'école de Palo Alto. En effet, l'habileté à communiquer se développera quand sera acquise une certaine sensibilité aux contextes et aux moyens de la communication. Plus particulièrement, nous insistons sur la communication verbale et non verbale, c'est-à-dire, dans ce dernier cas, sur l'utilisation du corps et de l'espace dans la communication interculturelle. La dimension corporelle dans la communication est abordée par le biais de la gestuelle, soit l'étude des mouvements et des poses du corps. La dimension spatiale, elle, est abordée par le biais de la proxémique, ou étude

de la perception et de l'utilisation de l'espace personnel dans les interactions sociales directes.

b) Les rapports interculturels

Ces rapports sont d'abord et avant tout ceux qui lient une "population d'accueil" à des communautés ethniques issues de l'immigration. Développer la communication interculturelle dans ce contexte implique une bonne connaissance de ces deux pôles de la situation de contact. Des faits sont donc cités pour faire comprendre d'une part les motifs de l'émigration, son importance mondiale et nationale. D'autre part, le rôle actif de la population d'accueil est aussi mis en évidence en insistant sur deux choses: d'abord sur ses besoins en matière d'immigration, ensuite sur les mécanismes de contrôle précis mis en place par une population qui attire vers elle des immigrants. Toutes ces informations sont tirées de la situation historique récente du Québec. Il est en particulier question des lois et règlements dont se sont dotés le Canada et le Québec en matière d'immigration. Les grilles de sélection sont présentées et on en retirera une connaissance des catégories d'immigrants. Nous verrons aussi les quotas fixés par les gouvernements des deux paliers depuis les dernières années. Toutes ces mesures de sélection et de filtrage permettront de voir les rapports qui existent entre les politiques d'immigration et les analyses que font nos gouvernements en matière de besoins démographiques, économiques et politiques.

c) L'habileté à la communication interculturelle

C'est ici que nous avons été chercher les informations nécessaires à l'atteinte de nos deux objectifs spécifiques. Il en découle deux grands ensembles dans ce contenu:

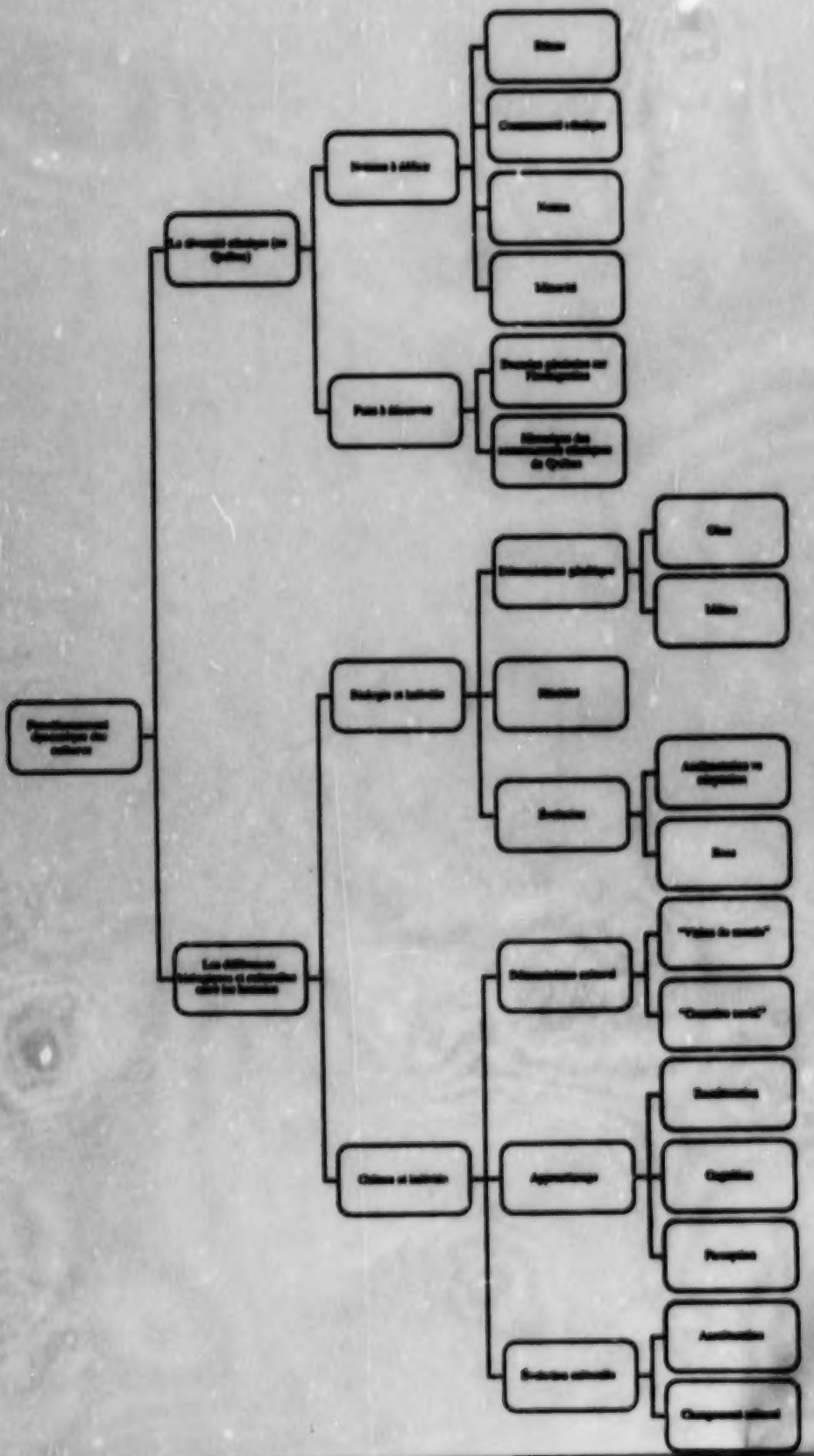
L'habilité à la communication interculturelle se développe concrètement par une double aptitude:

- d'abord être capable de participer à l'anti-racisme, c'est-à-dire pouvoir reconnaître, distinguer et combattre les situations de harcèlement et de discrimination raciale. Cela implique des activités d'apprentissage et de sensibilisation permettant de distinguer les niveaux d'oppression en fonction du degré de l'atteinte aux droits de la personne. Il faudra en plus introduire la distinction entre le racisme et l'ethnocentrisme tout en incitant à combattre ces deux comportements sociaux.

- ensuite être ouvert aux différences; cette attitude générale est présentée comme un élément positif du développement personnel et social. L'aptitude à la communication interculturelle n'est développée qu'en même temps que cette attitude positive générale à l'égard des différences d'origine ethnique.

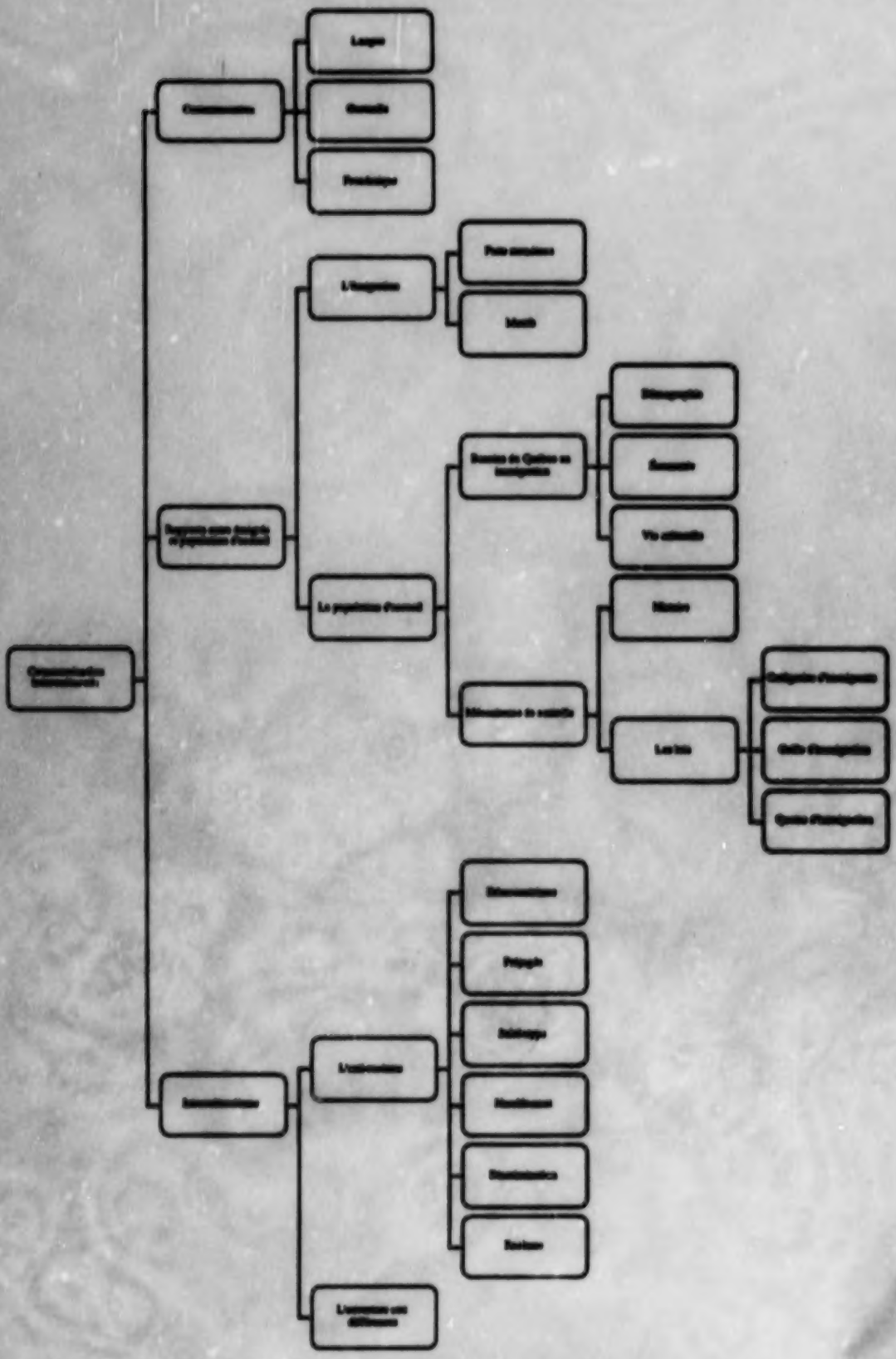
Arbre topologique des informations générales (A)

Fonctionnement dynamique des cultures



Arbre topologique des informations générales (B)

Communication interculturelle



Présentation des données relatives aux communautés types et aux récits de vie*

1. Intérêt pédagogique des récits de vie

Nous avons décidé d'ajouter aux données statistiques et factuelles les données venant de récits de vie de membres de familles immigrantes au Québec. Cette décision est triplement justifiée.

1) Ces données permettent de répondre aux **objectifs de sensibilisation** que nous poursuivons. Pour les étudiantes et étudiants, les récits de vie sont plus agréables et intéressants à lire que les tableaux et faits historiques. Ils stimulent plus leur intérêt et leur curiosité.

> *"Mais pourquoi passer par ce détour plutôt que d'écrire un traité? Tout simplement en raison de la force expressive spécifique au récit autobiographique. L'autobiographie engendre le plaisir inhérent à toute forme narrative (lecture facile, éveil de la curiosité-on veut savoir la suite-, simplicité de la logique temporelle) et y ajoute le piment spécifique de l'identification au narrateur (quel qu'il soit, aussi éloigné soit-il du lecteur) et donc, de la subjectivisation de la lecture: le lecteur peut éprouver des émotions, sa capacité émotive est en tout cas mise en éveil, alors que la lecture des textes de sociologie...Enfin, l'autobiographie a caractère de totalité (tout se tient), comme devrait l'avoir tout discours sociologique traitant d'un milieu donné."*[1]

Ils rejoignent donc les objectifs généraux de sensibiliser à une meilleure compréhension de la diversité culturelle et aux aspects positifs de la pluralité ethnique par la sympathie développée au contact des extraits de vie des personnages.

---

* Nous utilisons ce terme selon la définition qu'en donne Paul Grell (Paul Grell, " Les récits de vie: une méthodologie pour dépasser les réalités partielles", *Les récits de vie, Théorie, méthode et trajectoires types*, Sous la direction de Danielle Desmarais et Paul Grell, Montréal, Éditions Saint-Martin, coll. "Éducation permanente", 1986, p. 162) qui distingue entre:

-Autobiographie: description la plus fidèle possible de la vie d'une personne par cette personne elle-même... Sujet et objet se confondent.

- Biographie: description de la vie d'une personne faite par un historien, un anthropologue, un journaliste, un membre de la famille, etc.

- Récit de vie: récit biographique qui se limite au dire du narrateur.

- Histoire de vie: ajoute au récit biographique des informations détaillées en provenance de sources extérieures.

[1] DESMARAIS, Danielle et Paul GRELL (dir.), *Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types*, Montréal, Éditions Saint-Martin, coll. "Éducation permanente", 1986, p. 32.

2) Les récits de vie permettent de rejoindre plus particulièrement un des objectifs spécifiques: **acquérir des informations sur certaines cultures.** Les données statistiques et factuelles le permettent en grande partie par le moyen de tableaux descriptifs des communautés ethniques au Québec selon certains paramètres: âge, sexe, nombre, provenance, connaissance de la langue, spatialisation, scolarisation, occupation, taux d'activité, taux de chômage, temps d'arrivée au Québec, motifs d'immigration. Mais les récits de vie ajoutent à cet objectif. Quels liens s'établissent entre ces différentes variables? Comment toutes ces variables jouent-elles dans la vie d'un individu? Les récits de vie permettront d'ajouter aux données statistiques et factuelles des informations sur les liens entre ces variables et leur intégration dans la vie des individus. Les étudiantes et étudiants pourront saisir de façon synthétique par les récits de vie le jeu de ces différentes variables.

> *"À la lecture des récits, nous sommes très vite mis en présence de ce phénomène de pratique synthétique qui intériorise et retransforme par son activité de destruction/restructuration."* [1]

3) Les récits de vie permettent de rejoindre un autre objectif spécifique: **comprendre le concept de culture et celui de changement culturel.** Dans le cadre de l'éducation interculturelle, il importe de bien faire ressortir comment les cultures en présence, la culture d'accueil et les cultures immigrantes, sont en processus de changement, à divers titres, présentement au Québec. Les récits de vie nous permettent d'apporter des données sur la façon dont ces changements sont vécus par les membres des cultures immigrantes. Les données statistiques et factuelles laissaient échapper cette dimension. Les récits de vie ajoutent au corpus de données les expériences personnelles de l'acculturation qui sont des illustrations de l'aspect dynamique des cultures.

2. Caractéristiques des récits de vie

Où aller chercher ces données? Quels immigrantes et immigrants rencontrer? Le choix est particulièrement difficile. Plusieurs scénarios sont possibles. Nous nous sommes arrêtés sur celui qui nous permettait d'introduire le plus grand nombre de variables possible.

Les récits de vie sont ceux de membres de deux familles, l'une arrivée au Québec au cours des années 50 et l'autre au cours des années 70 , et dans chacune des familles, nous avons rencontré des membres des trois générations (grands-parents, enfants, petits-enfants). L'accent est mis sur les petits-enfants qui auront près de dix-huit ans. Analysons maintenant en détail les motifs de ces choix.

a) Choix de deux communautés

Choisir deux communautés nous permet d'introduire les variables suivantes:

- temps d'arrivée au Québec: arrivée depuis longtemps (services adéquats à ses membres et adaptation avancée à la société d'accueil), arrivée récemment (services encore inadéquats à ses membres et adaptation récente au Québec)

---

[1] *Ibid.*, p. 159.

- parenté culturelle avec la société francophone de vieille souche: communauté d'origine européenne et communauté d'origine tiers-mondiste

- motifs d'immigration: pour des raisons économiques et pour des raisons politiques

b) Identification des deux communautés

Nous avons rencontré l'immense difficulté de choisir les communautés ethniques dont nous allions présenter quelques membres. Lesquelles illustreraient le mieux notre propos? Nous avions avantage à les présenter en contraste pour mieux faire voir comment jouent les différentes variables déjà présentées sous forme de tableaux dans les données générales. Nous avons convenu de prendre deux communautés différentes quant à leur temps d'arrivée au Québec (anciennement arrivée/nouvellement arrivée), quant à leur parenté culturelle avec les Québécois de vieille souche (culture européenne/ culture du "tiers-monde"). Nous avons choisi deux fortes périodes d'immigration au Québec: les années 50 et les années 70. Pour ces deux périodes, nous avons retenu les pays qui ont envoyé le plus d'immigrants au Québec et qui ont été ou sont toujours une cible manifeste de préjugés. Nous avons donc retenu les communautés italienne et haïtienne. Pour la période 1946-1961, les recensements identifiaient les immigrants par leur origine ethnique: les immigrants d'origine italienne ont été les plus nombreux. Pour la période 1971-1980, les recensements identifiaient les immigrants par leur pays de naissance: Haïti a été le pays qui a envoyé le plus d'immigrants au Québec.[1]

c) Choix des membres des communautés

- les variables suivantes peuvent être illustrées différemment par des membres de trois générations: âge, sexe, connaissance de la langue, occupation, immigrant ou enfant d'immigrant, catégorie d'immigrant.

- un de nos objectifs généraux étant de sensibiliser les étudiantes et étudiants de cégeps à la réalité multiculturelle qu'ils rencontreront dans leur vie professionnelle et civique, il nous a semblé utile de leur faire connaître des gens de tous âges. Ils rencontreront autant des personnes âgées qui parlent peu français et qui sont très attachées à leurs valeurs d'origine que des enfants d'immigrants, nés ici, maîtrisant parfaitement le français québécois et à cheval entre deux cultures.

- enfin, la comparaison entre les trois générations mettra en évidence les éléments de l'acculturation progressive qui caractérisent la situation de changement culturel à l'intérieur des minorités ethniques.

d) Choix du narrateur

Les petits-enfants des deux familles sont des jeunes de près de 18 ans. Ils sont les points de référence des autres membres des familles dans le sens où ils jouent le rôle d'EGO dans les généalogies. Cela permet de clarifier l'identité des divers personnages. Les étudiantes et étudiants auront également un point de référence pour s'identifier à certains d'entre eux: grâce à la similarité d'âge, les situations évoquées leur seront plus familières.

---

[1] QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, direction des Communications et direction de la Recherche, *L'immigration au Québec*, 1984, pp. 22 et 24.

Nous présentons donc les récits de vie de deux familles immigrantes au Québec, l'une italienne, l'autre haïtienne, comportant chacune les grands-parents, les enfants et des petits-enfants d'environ 18 ans.

3. La grille d'entrevue

La grille d'entrevue comporte deux parties.

La première partie contient **les renseignements correspondant aux données statistiques et factuelles générales**. Une fiche descriptive présente pour chaque personne les données suivantes: âge actuel, âge à l'arrivée au Québec, sexe, pays d'origine, motifs d'immigration, connaissance du français à l'arrivée/maintenant, lieux de résidence au Québec, statut civil à l'arrivée/maintenant, scolarisation à l'arrivée/maintenant, occupation à l'arrivée et maintenant.

Ces données permettront aux étudiantes et étudiants de rattacher les personnages au tableau d'ensemble des immigrants au Québec.

La deuxième partie contient **des témoignages sur le thème restreint de l'intégration de ces différents personnages à la société québécoise**. Dans le cadre temporel de l'intervention pédagogique que nous proposons, nous devions circonscrire le domaine des entrevues avec les personnages choisis. En rapport avec nos objectifs, nous avons privilégié de parler du thème suivant: les cultures immigrantes sous l'angle des transformations qu'elles subissent au cours de leur migration, lors des contacts avec les autres cultures immigrantes et la culture de la société d'accueil.

Pour les membres des familles qui ont eux-mêmes immigré, les questions portent sur leurs expériences personnelles du choc de l'immigration. (À leur arrivée, quels sont les changements qu'ils ont dû vivre quant à leur structure familiale, leur langue, le climat, leur environnement, leur travail, leur religion, leurs valeurs? Selon eux, quelles sont les adaptations qui ont été les plus difficiles à faire? Qu'est-ce qui les a aidés à réaliser cette adaptation?).

Pour les enfants d'immigrants, nés au Québec, les questions portent sur leurs perceptions des ressemblances et différences avec leurs homologues québécois de vieille souche. (Quant à leur structure familiale, leurs pratiques religieuses, leurs valeurs, leur projet d'avenir).

Ces données de récits de vie permettront aux étudiantes et étudiants de comprendre comment les différentes variables ont pu influencer, négativement ou positivement, l'intégration des différents personnages à la vie québécoise. Elles permettront également de "voir à l'oeuvre" la notion de culture dans tout son dynamisme; les expériences racontées traitent de l'acculturation telle que vécue par les familles immigrantes.

4. Le modèle d'entrevue

Les entrevues ont eu lieu en deux fois pour chacun des personnages, au moyen d'une grille large telle que nous venons de la décrire. La première rencontre se faisait avec l'ensemble de la famille, tous les membres des trois générations regroupés. La deuxième rencontre se faisait uniquement avec le membre le plus jeune. Notre attitude a été la suivante:

> *"Concrètement, le chercheur doit occuper la position "basse": écouter, s'informer, questionner. Et cela, non pas par subterfuge mais pour permettre à l'interviewé de prendre le contrôle de l'entretien dans le cadre expressif qui lui est demandé: d'y occuper en quelque sorte la fonction savante, créatrice, active. Cela fait partie du contrat de départ, du dispositif mis en place, et doit être d'autant plus affirmé, nous semble-t-il, que l'on cherche à obtenir un récit de pratiques. Ce renversement est indispensable: la personne interviewée conduit son récit, sait de quoi elle parle et le chercheur est là pour écouter, apprendre et au besoin rappeler ce dont il était convenu de parler."* [1]

> *"L'essentiel est le déplacement du centre de gravité dans l'interaction: il faut que l'interviewé prenne le contrôle de l'entretien, devienne auteur de son récit, arrive à formuler des réponses à des questions qui n'ont pas été soulevées par l'interviewer, etc."*[2]

Nous utilisons les récits de vie à titre de données de recherche sur le thème de l'adaptation culturelle. Ils sont des données au même titre que les statistiques ou rapports de recherche. Et nous allons les chercher où elles sont, c'est-à-dire dans les expériences vécues par des personnes qui ont connu de près l'expérience de l'immigration. Toutefois ces données ne seront pas utilisées pour nous fournir un tableau complet des différentes expériences de l'adaptation culturelle; le nombre de cas retenus est trop restreint. Ces données seront plutôt utilisées comme modèle de recherches à poursuivre pour mieux connaître le domaine des ajustements culturels des cultures immigrantes. Mais nous reviendrons sur cet aspect au cours de la partie concernant les activités pédagogiques.

Le modèle de l'entrevue est donc le suivant:

> *"...le récit recueilli est oral, court (trois heures) et partiel. Son contenu est dirigé sur une problématique* (pour nous: l'adaptation culturelle) *et ramené à certains thèmes* (pour nous: changements quant à leur structure familiale, la langue, etc.). *Donné dans un mouvement interactif (le plus souvent entre deux personnes), le récit est centré sur le détail des pratiques (la complexité du vécu) et l'analyse compréhensive en laissant le sujet s'exprimer comme le fait l'anthropologue. En plus court, disons qu'il s'agit de récits de vie, centrés sur des pratiques limitées dans le temps et l'espace, et effectués à la demande du chercheur et en interaction avec lui."* [3]

---

[1] DESMARAIS, Danielle et Paul GRELL (dir.), *Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types*, Montréal, Éditions Saint-Martin, coll. "Éducation permanente", 1986, p. 167.

[2] *Ibid.*, p. 171.

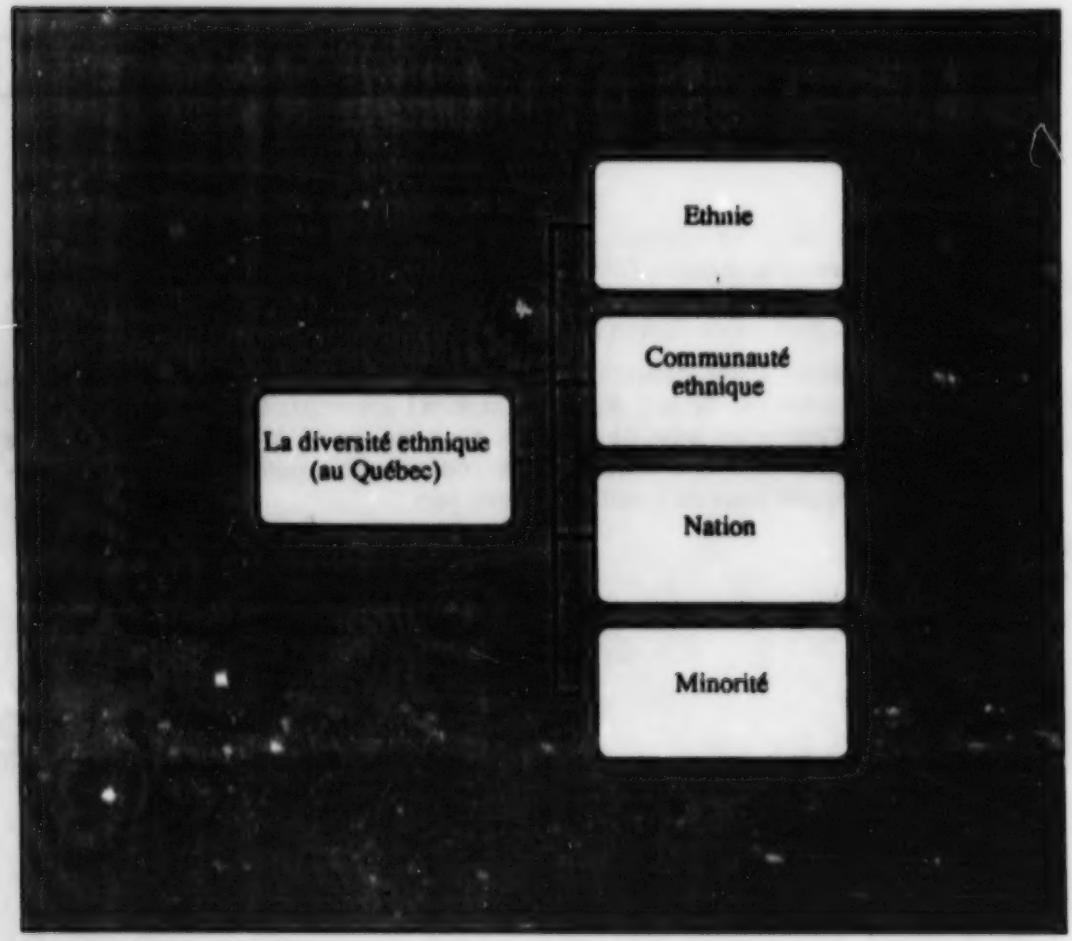
[3] *Ibid.*, p. 163.

Données notionnelles

À cette étape-ci de notre rapport, nous présentons une liste des notions sur lesquelles s'appuie notre démarche. Elles figurent dans l'ordre où elles apparaissent dans l'arbre des notions, présenté dans la partie précédente, regroupées selon les "branches" conceptuelles de l'arbre lui-même.

Chacune des notions a une définition (cette définition pourra éventuellement se retrouver dans un glossaire faisant partie du matériel accompagnant l'activité pédagogique). Ensuite s'ajoute un texte de précision pour les cas où la définition va dans le sens de découvertes récentes, mais à contre-courant par rapport à des idées répandues, ou implique une prise de position de notre part.

1er bloc notionnel



Les termes regroupés ici servent à définir adéquatement les groupes sociaux impliqués dans une description de la diversité ethnique au Québec. Le premier terme est celui d'ethnie, auquel se réfèrent les notions connexes de communauté ethnique et de minorité ethnique. Les termes de nation et de minorité nationale sont introduits ici pour les distinguer clairement des précédents.

Ethnie

Population humaine qui se définit par une culture, une histoire et un territoire communs. L'expression «se définit» est importante, car elle réfère à la conscience collective d'appartenance.

Précisions:

Le terme ethnie se définit en termes culturels, historiques et territoriaux, mais d'aucune façon en termes biologiques. C'est une précision nécessaire parce qu'il arrive de croiser, dans la littérature, des références à des traits biologiques dans la liste des éléments communs partagés par les membres d'une ethnie. Ce genre de confusion entre communauté historicoculturelle et communauté biologique circule encore trop. On en trouve un exemple dans le cas du dictionnaire de *L'anthropologie*[1] qui nous propose la définition suivante: "*L'ethnie (parfois confondue avec la tribu) qualifie la plus grande unité traditionnelle de conscience d'espèce, au point de rencontre du biologique, du social et du culturel...*".

Ce genre de confusion vient du fait, en partie, que la notion d'ethnie a été suggérée par l'UNESCO pour remplacer celle de race, après la déclaration de cet organisme sur le racisme devant la science. Certains auteurs se sont alors contentés de changer de mot sans changer le concept[2].

La confusion vient aussi sans doute de l'évidence du fait qu'une population humaine dont les membres partagent une histoire, une culture et un territoire, présente une relative homogénéité quant à la distribution de certains traits biologiques. Mais la notion d'ethnie ne renvoit pas à ce bagage biologique partagé; il faudra, pour celui-ci, voir la notion de population biologique.

La définition stricte que nous donnons d'ethnie est aujourd'hui partagée par une vaste majorité d'anthropologues. C'est ainsi le cas de Stephen Molnar qui donne la définition suivante du terme ethnic group: "A group of persons who share the same language and customs and who identify with certain recent origins" dans un livre dont le titre, issu d'une première édition datant de 1975, continue d'évoquer la vieille confusion[3].

L'insistance à distinguer culture et biologie dans de telles définitions découle du constat de l'indépendance entre, d'une part, les données morphobiologiques d'une population et, d'autre part, son lot hérité des traditions et de l'histoire.

Dernière précision, qui en est une de prudence. La référence au territoire commun, dans la définition de l'ethnie, pose un problème spécial dans le cas des groupes culturels particuliers, tels les Juifs et les Tziganes, pour lesquels la définition d'ethnie sans territoire a été ou est encore utilisée.

---

[1] AKOUN, André (dir.), *L'anthropologie*, Belgique, Les dictionnaires Marabout Université no 10, 1974, pp. 169-170.

[2] Pour les suites à cette déclaration, voir: UNESCO, *Racisme, science et pseudo-science*, Paris, UNESCO, coll. "Actuel", 1982, 162 p.

[3] MOLNAR, Stephan, *Human Variation: Races, Types and Ethnic Groups*, 2ième édition, New Jersey, Englewood Cliffs, 1983, p. 243

Communauté ethnique

Une communauté ethnique est un groupe social issu d'une population immigrante et qui partage un héritage culturel distinctif.

Précisions:

La communauté ethnique maintient un caractère distinctif par rapport aux ethnies d'accueil et continue à se référer à son ethnie d'origine, et ce, malgré les différences qu'elle a pu accumuler depuis son départ.

Cette définition rejoint celle de nombreux ethnologues et sociologues des relations interethniques. Par exemple, Wendell H. Oswalt en donne la définition suivante: "*A population whose members share a distinct cultural heritage that differs from the heritage of the larger society within which it exists.*"[1]

Une excellente description de la nature des communautés ethniques a été rédigée par James G. Martin et Clyde W. Franklin dans Minority Group Relations. On y lit:

> "*Although the term varies in usage among sociologists, there is a general agreement that the principal identifying characteristic of ethnic groups is culture. This means that an ethnic group within a larger society constitutes, in effect, a subcultural unit.*" [2]

---

[1] OSWALT, Wendell H., *Lyfe Cycles and Lifeways: An Introduction to Cultural Anthropology*, Palo Alto, California, Mayfield Publishing Company, 1986, pp. 434-435.

[2] MARTIN, G. et Clyde W. FRANKLIN, *Minority Group Relations*, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company, 1973, p. 85

Nation

Une nation est une ethnie habitant un pays ou une partie de son territoire et qui a été liée historiquement à la création de ce pays.

Précisions:

La nation est, en quelque sorte, un "statut" attribué à une ethnie. Ce statut lui confère des droits politiques généraux, dont ceux liés à la nationalité et à la citoyenneté.

Quand un pays est peuplé de plusieurs nations, il peut s'attendre à ce que les questions nationales y soient importantes. Au Canada, par exemple, la notion de nation s'applique certainement à ce que nous appelons les "deux peuples fondateurs" (les Canadiens français et les Canadiens anglais), mais il s'applique aussi, bien qu'avec tellement moins d'évidences politiques, aux nations indigènes. Ainsi, il est encore à déplorer que la reconnaissance des neuf nations amérindiennes du territoire québécois n'ait pas de réel effet politique[1].

---

[1] Il s'agit des Abénaquis, des Algonquins, des Attikamekw, des Cris, des Hurons, des Micmacs, des Mohawks, des Montagnais et des Naskapis.

Minorité

Une minorité est un groupe social qui est en situation d'infériorité politique, économique et le plus souvent démographique, et qui est sujet à la discrimination.

Précisions:

Notre définition se rapproche de celle de Martin et Franklin:

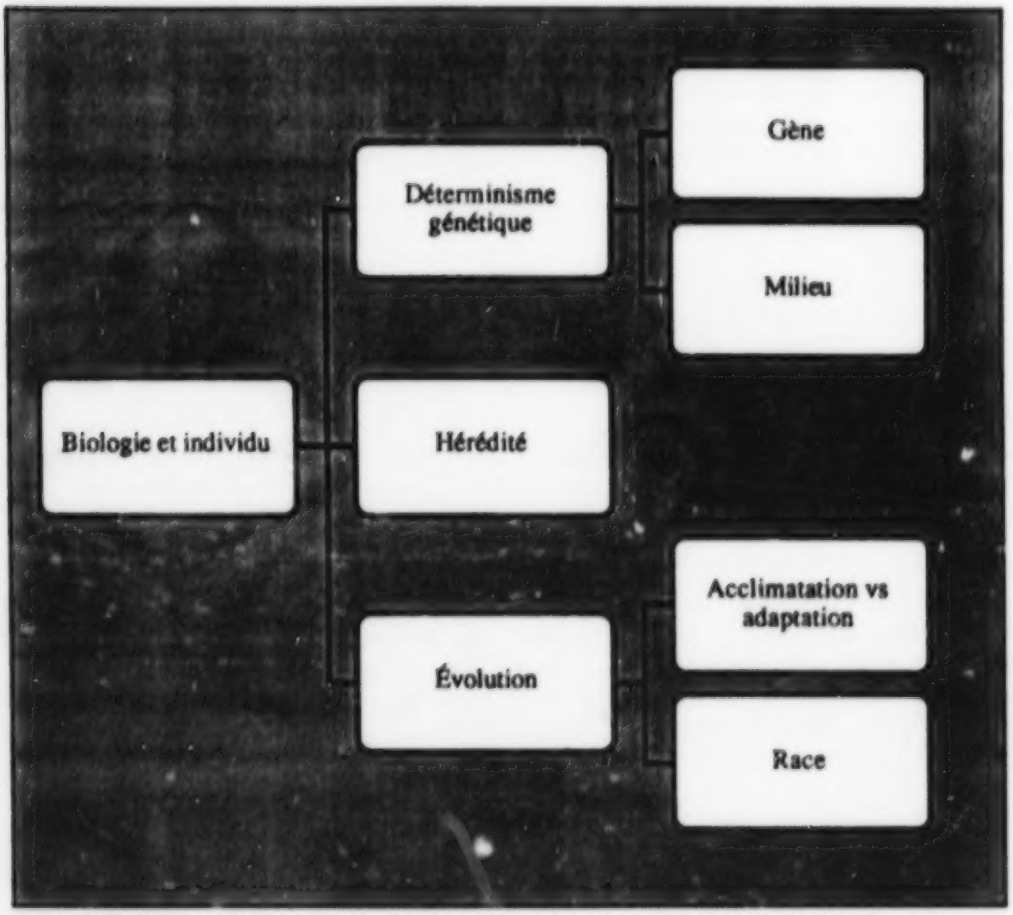
> ***" A minority group is regarded as having an inferior, subordinate position in the society. Its social status is low relative to other groups; one might say that it is sociologically «underprivileged»... Minority groups are, by definition, especially susceptible to prejudice and discrimination."*** [1].

Il convient cependant de distinguer les minorités ethniques des minorités nationales. Les premières sont formées des communautés ethniques alors que les secondes sont formées de nations qui n'ont pas, ou qui prétendent ne pas avoir, tous les droits liés à leur statut de nation.

---

1 *Op. cit.*, p. 39

2ième bloc notionnel



Les différences observables entre les individus et entre les populations peuvent découler de faits de culture ou de faits de biologie. Le bloc de notions présenté ici regroupe des termes servant à décrire les différences biologiques entre les individus et les populations. Comme nous l'avons annoncé dans la partie de présentation de l'arbre des notions, nous avons formé ici trois sous-blocs: un premier relatif aux déterminismes, un deuxième relatif aux modes de transmission des facteurs déterminants et un dernier qui traite de l'évolution biologique. Voyons-les donc selon cette organisation.

1er sous-bloc: le déterminisme biologique[1]

Le premier sous-bloc traite du support matériel du déterminisme biologique des individus et des populations. Il s'agit, en bref, du matériel génétique, c'est-à-dire, essentiellement des gènes et de ses rapports avec le milieu.

Gène

Segment de chromosome intervenant dans la manifestation de traits biologiques de l'organisme qui en est porteur. Un gène n'agit à peu près jamais seul: la plupart du temps, plusieurs gènes combinent leurs effets à ceux du milieu.

Précisions:

Éliminons une première confusion courante: le gène n'est pas une particule accolée au chromosome. Il est une fonction liée à la production de protéines particulières commandée par un segment spécifique d'un chromosome. Le déterminisme génétique se décompose donc comme une chaîne d'événements biochimiques dont les plus gros chaînons sont:

segment de chromosome —> acides aminés —> protéine —> réaction de l'organisme à son milieu.

On abrège cette chaîne, en la nommant gène, quand on peut, pour un trait biologique particulier, préciser les étapes de ses séquences.

Autre précision: un gène n'agit à peu près jamais seul. La reproduction sexuée[2] nous accorde deux versions -la plupart du temps différentes- de chaque chromosome. Leur action combinée est évaluée, au plus simple, en termes de dominance et de récessivité. Mais, en plus, au niveau global de la réaction de l'organisme, ce sont des ensembles de protéines, et non des protéines seules, qui interagissent. C'est pourquoi il est si difficile d'isoler l'effet d'un gène sur un trait.

---

[1] Une bonne référence pour consolider les concepts relatifs à la base génétique des différences humaines est: SKRZYPCZAK, Jean-François, *L'inné et l'acquis: inégalités "naturelles" - inégalités sociales*, Lyon, Chronique sociale, Collection "Synthèse", 1981, 201 p.

[2] Sur le rôle de la reproduction sexuée dans la diversité du vivant, voir: LANGANEY, André, *Le sexe et l'innovation*, Paris, Éditions du Seuil, Coll. "Points, Sciences", no S54, 1979, 186 p.

Milieu

En génétique, ensemble des conditions internes et externes à l'organisme, d'origine naturelle ou artificielle, chimiques, physiques ou comportementales, qui interviennent avec le matériel génétique pour déclencher, inhiber ou moduler la manifestation des traits biologiques.

Précisions:

Dans la chaîne des effets génétiques, le milieu peut intervenir à plusieurs endroits. Tout d'abord, il peut modifier la structure et donc les effets de certains chromosomes (mutation). Dans le cas d'un individu, ces mutations, ne touchant que quelques cellules isolées, ont habituellement une incidence négligeable, sauf dans le cas d'agressions majeures conduisant par exemple aux cancers. Si ces cellules affectées interviennent dans une procréation (gamètes), alors, la mutation (si elle est viable) fera partie intégrante du matériel génétique d'un nouvel individu.

Le milieu intervient ensuite en fournissant les acides aminés nécessaires à la synthèse des protéines.

Enfin, bien sûr, le milieu intervient dans les actions globales de l'organisme qui y évolue. Bref, le déterminisme génétique fait une large place aux influences du milieu.

Dire d'un trait qu'il est génétique ne veut surtout pas dire que son déterminisme biologique est simple, clair ou univoque.

2ième sous-bloc: la transmission des déterminismes biologiques

Le deuxième sous-bloc traite des mécanismes de transmission des déterminismes biologiques des individus et des populations. Ces mécanismes sont étudiés en biologie sous le large chapitre de l'hérédité. On pourra se référer aux manuels de biologie de l'hérédité pour approfondir ce chapitre.

Hérédité

Transmission des gènes d'une génération mère à une génération fille.

Précisions:

L'hérédité est un mécanisme compliqué par le résultat de la reproduction sexuée. Ce type de reproduction permet un brassage du matériel génétique à chaque procréation. Le résultat de ce brassage est un individu nouveau, unique, qui n'est ni l'un ni l'autre de ses parents, tout en étant le résultat de l'apport de la moitié du matériel génétique de l'un et de la moitié de l'autre.

Les mécanismes de transmission des gènes (en fait des chromosomes) des parents aux enfants sont assez bien connus. Ils répondent en grande partie à des lois, connues comme "lois de l'hérédité". Il n'empêche qu'il y a des mécanismes liés au hasard qui interviennent et qui ne peuvent être prévus dans des lois simplificatrices.

Troisième sous-bloc: l'évolution biologique

Le troisième sous-bloc traite de la transformation graduelle du vivant. Il s'agit ici de présenter l'évolution comme une transformation du vivant provoquée par des mécanismes liés au hasard, à la sélection naturelle, à des transformations accidentelles des gènes et à la migration.

Acclimatation vs adaptation

Il faut absolument distinguer deux types de transformations observables du matériel biologique. Dans le cours de son existence, un individu peut observer sur lui-même et sur ses semblables des modifications, non permanentes, qui permettent un ajustement à son milieu. Ce type de réactions est appelé l'acclimatation. Mais il y a aussi des transformations permanentes qui, elles, ne touchent pas un individu au cours de sa vie, mais des populations entières, après des générations; il s'agit ici de l'adaptation.

Acclimatation

Processus physiologique de réponse de l'organisme à des changements importants dans les conditions environnementales. Les ajustements déclenchés par l'organisme ne sont pas permanents.

Adaptation

Processus biologique affectant de façon permanente une population au cours des générations quand cette population est soumise à une évolution biologique. Ce processus est le résultat de plusieurs mécanismes complexes, comme:

la sélection naturelle - de génération en génération, les porteurs de gènes plus "efficaces" en termes de reproduction laissent une descendance plus nombreuse, surreprésentant ainsi leur dotation génétique. Après plusieurs générations, la proportion de porteurs de l'ensemble des gènes "efficaces" aura augmentée, faisant de la population une population mieux "adaptée" à son milieu;

la mutation - des modifications accidentelles du matériel génétique, provoquées par des agents chimiques ou physiques, peuvent occasionnellement avoir pour effet d'avantager, en terme de sélection naturelle, leurs porteurs;

le hasard - sous des formes complexes, il intervient aussi dans la variation du matériel génétique disponible au sein d'une population.

la migration - le brassage des populations amène chaque génération à "rencontrer", au moment de la procréation, des ensembles de gènes nouveaux.

Race

Unité de classification d'une espèce déterminée par des références géographiques et génétiques. L'application de cette notion, dans le cas de l'espèce humaine, est impossible en raison de la grande dispersion des caractères génétiques des populations locales.

Précisions:

Le résultat de l'évolution biologique, qu'elle soit le résultat du hasard ou de l'adaptation, c'est une grande diversité des formes vivantes et des populations. Devant la diversité du monde vivant, les biologistes ont, depuis longtemps, une attitude de collectionneur. Le système de classification des biologistes, basé encore essentiellement sur la parenté relative entre la morphologie des spécimens, distingue des niveaux d'inclusion qui vont du plus grand au plus petit ensemble de populations vivantes partageant des traits. La race, dans ce système, est le plus petit niveau d'une population animale. Le niveau supérieur à celui de la race est celui de l'espèce: une unité distinguée par la capacité de ses membres de se reproduire et d'engendrer des individus interféconds.

Chez les humains, tous les spécimens appartiennent à une même espèce. Cela est clair et acquis pour tous. Mais, cette espèce est-elle divisée en races? On a cru pendant longtemps que les races humaines auraient été des populations clairement identifiables[1], mais, à l'enquête, il s'est avéré que les populations sont beaucoup plus variées et dispersées que prévu. L'utilisation du terme race, dans le cas des populations humaines et peut-être dans le cas de nombreuses autres espèces animales, pose de sérieux problèmes. En effet, il est toujours resté d'énormes problèmes de classification avec cette notion. Marcel Blanc[2] fait bien le point sur les problèmes de ce type. Avant lui, Jean Hiernaux avait fait un bilan critique de cette notion à laquelle il avait, au départ, prêté tous ses crédits. Il a conclu que les races humaines sont des constructions largement arbitraires et non le produit d'une procédure objective[3].

Devant l'échec des essais de classification à partir de la notion de race, des biologistes ont exploré une autre voie à partir du début des années 60. Par des analyses statistiques poussées, certains biologistes ont cherché à retracer, à l'échelle mondiale, des lignes de démarcation entre les populations humaines dans la distribution de traits biologiques mesurables. La "topographie" des populations mondiales devenait

---

[1] Une des définitions types des «races» humaines est celle de Henri V. Vallois: " (Les races) *peuvent être définies comme «des groupements naturels d'hommes, présentant un ensemble de caractères physiques héréditaires communs...(comprenant) des caractères anatomiques...des caractères physiologiques...des caractères psychologiques et des caractères pathologiques...Il y a seulement lieu de préciser que tous ces caractères n'ont de valeur que s'ils sont héréditaires.* " (VALLOIS, Henri V., *Les races humaines*, 6ième édition, Paris, Presses universitaires de France, Coll. "Que Sais-je?", no 146, 1963, p. 6)

[2] BLANC, Marcel, "Les races humaines existent-elles?", *La Recherche*, no 135, pp. 930-936.

[3] Cité dans *Ibidem*.

ainsi traçable sur des cartes[1]. Ces études ont été utiles dans le cas de petites populations isolées depuis longtemps et que l'on appelle des isolats, mais, dans les populations humaines usuelles, les études sur la distribution des fréquences de traits ont conclu à une énorme ressemblance entre les populations humaines. Quand on compare deux populations -disons les Européens et les Africains- avec comme indices les fréquences de nombreux gènes au sein de chacun des groupes, on est frappé par la ressemblance entre les populations. En fait, presque 75% des gènes humains étudiés sont monomorphes, c'est-à-dire sans diversité aucune à l'intérieur ou entre les populations. Cela revient à dire que pour 75% du patrimoine génétique humain connu, tous les êtres humains sont identiques, quelle que soit leur origine géographique[2].

De plus, jamais les cartes de distribution des fréquences n'ont pu être superposables. En d'autres termes, les populations humaines se distribuent différemment selon les traits pris comme témoins de leur diversité.

C'est pourquoi la notion de race, dans le cas des populations humaines et même pour d'autres espèces, est aujourd'hui abandonnée par un grand nombre de biologistes. Nous prendrons les citations suivantes comme exemples (le tout cité par Marcel Blanc[3]):

-Richard Lewontin: " *La classification raciale humaine n'a pas de sens génétique ou taxonomique.*"

-Stephen Jay Gould: " *Les variations géographiques vont de soi, pas les races.*"

-Jacques Ruffié, professeur d'anthropologie au Collège de France: "*Chez l'homme, les races n'existent pas.*"

-André Langaney, sous-directeur au musée de l'Homme de Paris et professeur de biologie à l'Université de Genève, estime que la notion de race est fort trompeuse et qu'"*établir une classification biologique des populations humaines est une tâche dénuée d'intérêt scientifique.*"

-Jean Hiernaux, professeur d'anthropologie à l'Université de Paris VII:" *Les races humaines (classiquement distinguées) sont des constructions largement arbitraires, non le résultat d'une procédure objective.*"

-Albert Jacquard, chef du service de génétique à l'Institut de Recherches Démographiques: " *Le concept de race est dénué du moindre sens biologique.*"

C'est ainsi qu'on préférera maintenant utiliser le terme plus souple de population biologique au lieu de celui de race. Une population n'est pas une entité naturelle -comme prétendait l'être la race-, elle change selon les critères retenus pour la définir.

La diversité des populations humaines s'explique par la multitude des mécanismes évolutifs qui les ont affectées. Dans certaines circonstances, il s'agit de cas d'adaptation au milieu (la peau noire pour les régions à forte exposition cutanée au

---

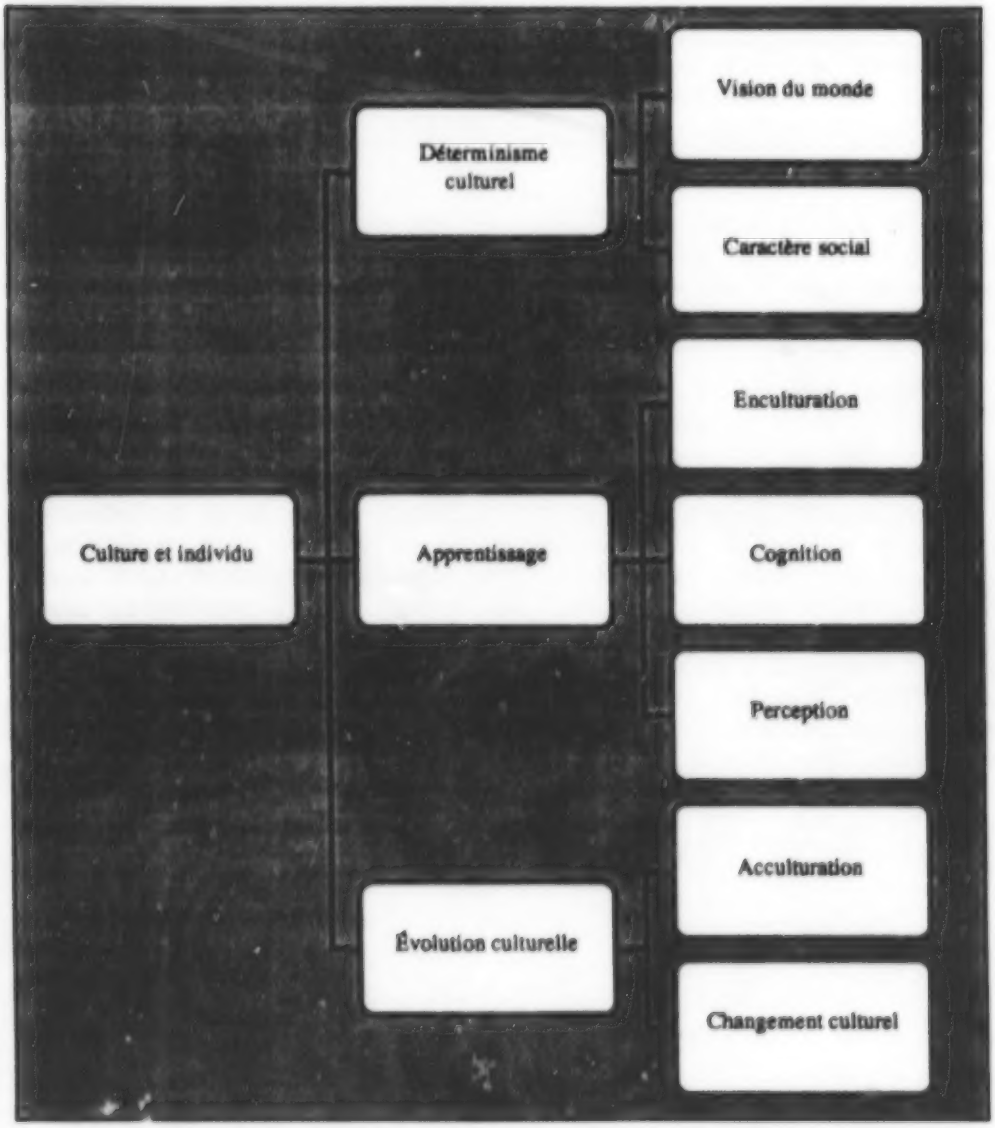
1 Selon le jargon emprunté aux géographes, ces cartes de "dénivellement" des concentrations de traits biologiques dans les populations ont été appelées des cartes d'isoclines.

2 Voir LEWONTIN, Richard, *La diversité des hommes, L'inné, l'acquis et la génétique*, Paris, Belin, L'univers des sciences, 1984, pp. 118 et suivantes.

3 *Op. cit.*, p. 930

rayonnement solaire, la peau blanche dans le cas où l'exposition de la peau aux rayons solaires était limitée), dans d'autres, il pourrait s'agir d'événements reliés à une distribution au hasard.

3ième bloc notionnel



Le troisième bloc notionnel met ensemble ce qui traite des déterminismes culturels sur les comportements humains, qu'ils soient individuels ou typiques d'une population. Comme dans le cas des notions biologiques, la présentation distingue en sous-blocs ce qui est relatif aux bases du déterminisme, puis à leur transmission d'une génération à l'autre, puis enfin, à leur évolution.

1er sous-bloc: la culture et ses effets déterminants

Culture

Ensemble des comportements appris en société par les membres de cette société. Ces comportements sont des actions, des pensées (des raisonnements, croyances, sentiments, sensations), et des perceptions.

Précisions:

Les sciences sociales donnent à la culture un sens très vaste qui dépasse celui de l'usage familier du terme. La culture regroupe ces comportements humains qui, n'étant pas innés, c'est-à-dire donnés dans leur forme définitive par l'hérédité biologique, sont acquis par l'apprentissage. Il est sans doute impossible de donner une définition universelle de la culture, applicable à tous les champs d'étude et d'intérêt.

Marvin Harris[1] présente les deux grandes tendances que l'on rencontre dans les efforts de définition de la culture. Il y a des définitions qui intègrent à la fois comportements observables et systèmes de pensée, et d'autres qui limitent la culture aux seuls systèmes de pensée, retournant les comportements au domaine du social. Cette dernière approche offre l'avantage de définir clairement les domaines de l'ethnologie (systèmes de pensée, de représentation et de perception) et de la sociologie (rapports sociaux, interactions, comportements, organisation fonctionnelle et institutionnelle). Mais, en pratique, cette distinction n'est pas facile à maintenir car tant au moment de l'observation qu'à celui de l'analyse, il n'est pas possible de séparer acte et sens. C'est pourquoi, à l'instar de Harris et d'autres ethnologues contemporains (Conrad Philipp Kottak[2] - Wendell H. Oswalt[3]), notre définition inclut autant des éléments comportementaux que mentaux. La culture comprend donc le monde de l'action, de la pensée, et celui de la perception.

---

[1] HARRIS, Marvin D., *Culture, People, Nature. An Introduction to General Anthropology*, Toronto, Fitzhenry and Whiteside, 1975, pp. 144-145.

[2] KOTTAK, Conrad Phillip, *Anthropology: The Exploration of Human Diversity*, Random House USA, 1974, p. 20.

[3] OSWALT, Wendell H., *Lyfe Cycles and Lifeways: An Introduction to Cultural Anthropology*, Palo Alto, Californie, Mayfield Publishing Company, 1986, p. 185.

"Vision du monde"

La "vision du monde" est une façon de définir la réalité, de la percevoir et de la comprendre, propre aux membres d'une culture.

Précisions:

La "vision du monde" est une notion très large, qui fait la somme des normes, des valeurs et des modèles véhiculés dans une culture et transmis par les voies de l'enculturation aux nouveaux membres. Mais cette somme n'est pas une simple accumulation. La "vision du monde" se dégage des microprocessus d'enculturation; elle est comme leur toile de fond, leur logique. C'est la "vision du monde" qui prédispose à la perception de certains faits plutôt que d'autres, qui conditionnent les réactions de l'individu face à des situations perçues. Dans les travaux en communication interculturelle comme ceux de Robert Kohl[1], on décrit comme un "hardcore" culturel les éléments de cette "vision du monde". La perception de l'espace et du temps par exemple sont des vecteurs fondamentaux des visions du monde et il est toujours étonnant de constater que des supposées données naturelles (le temps, l'espace, les couleurs, les odeurs, etc...) sont perçues et organisées mentalement de façon très différente selon les cultures.

---

[1] Robert Kholz est vice-président de Meridian House International et directeur exécutif du Washington International Center. Il est connu pour ses travaux de présentation de la culture américaine aux étrangers qui doivent séjourner aux États-Unis. Il collabore depuis plusieurs années avec SIETAR (Society for Intercultural Education, Training and Research) et a mis au point, dans ce cadre, plusieurs expériences de communication interculturelle. Il a reçu en 1986 le prix "Primus Inter Pares", la plus haute distinction de SIETAR.

"Caractère social"

Ensemble des traits de personnalité communs ou largement partagés par les membres d'une culture.

Précisions:

Les conditions matérielles, sociales et culturelles conduisent à la formation de personnalités individuelles types. La variation ethnoculturelle entraîne donc la variation des structures de personnalité.

L'étude des rapports intimes entre culture et personnalité continue d'occuper un champ très vaste des sciences humaines.

Les études comparatives des personnalités adultes de différentes cultures ont fait émerger le concept de "caractère social", lié principalement au théoricien Erich Fromm[1]. Les cas précis d'application de ce concept ont toutefois toujours été l'objet de vives discussions.

L'existence de pressions partiellement déterminantes sur le développement de la personnalité ne doit pas laisser l'impression qu'il n'y a pas de place à la variation individuelle dans le développement de soi. Les conditions de vie et les expériences de vie sont si particulières à chaque individu qu'il y a encore beaucoup de place à la variation individuelle. Et cela sera d'autant plus vrai que la culture d'origine fera place à la diversité des modèles, des valeurs et des normes. C'est sans doute là un encouragement additionnel à l'interculturalisme.

---

[1] Voir entre autres FROMM, Erich et Michael MACCOBY, *Social Character in a Mexican Village. A sociopsychoanalytic Study*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1970.

2ième sous-bloc: l'apprentissage

Nous avons vu que la culture regroupe tous les comportements humains qui résultent d'un apprentissage. Des notions relatives à cet apprentissage sont regroupées ici. La notion d'enculturation est la plus globale, elle désigne le processus d'apprentissage social lui-même. Les notions de cognition et de perception viennent montrer jusqu'où va le déterminisme de la culture.

Enculturation

Processus psychosocial d'intégration personnelle des modèles culturels d'une société.

Précisions:

Cette définition met l'accent sur le fait que l'enculturation est un processus touchant des individus et non des groupes ou des communautés. Pour ces entités on se référera plutôt aux concepts d'acculturation et de changement culturel. L'enculturation est un processus lié à la socialisation et ces deux termes n'ont pas toujours lieu d'être distingués. Il importe de saisir que l'enculturation est un processus sans fin, bien que connaissant des périodes plus ou moins accélérées. Ainsi, en bas âge, l'enculturation est-elle manifestement intense. À l'âge adulte, elle ralentit sans toutefois s'arrêter complètement. En situation de grand changement culturel, les individus verront s'intensifier leur processus d'enculturation.

Par l'enculturation, les individus intègrent non seulement des modèles de comportements extérieurs, mais aussi ils forment leur esprit et leurs sens à connaître et à percevoir de façon sélective. Ces deux aspects sont couverts par les notions suivantes: la cognition et la perception.

Cognition

La cognition réfère aux processus de la pensée, de l'apprentissage, de la mémoire et de l'organisation de l'information. Au-delà des éléments universels de la cognition, partagés par tous les êtres humains normaux, il y a des particularités qui sont propres à chacune des cultures, selon les conditions sociales, historiques et matérielles.

Précisions:

La question fondamentale est la suivante: les études comparatives montrent-elles que les êtres humains pensent, réfléchissent et comprennent de façon différente de culture en culture? Le contenu de l'information va bien sûr changer selon les époques, les régions, les cultures, mais les processus mentaux impliqués sont-ils universels?

Selon une première hypothèse, formulée par Edward Sapir, puis développée par Benjamin Lee Whorf, l'apprentissage d'une langue particulière, en tout bas âge, constitue un processus fondamental du découpage de la réalité, de la "vision du monde". Selon ces auteurs, la langue maternelle impose une certaine cognition type. Cette hypothèse place la langue comme facteur déterminant, alors que les auteurs contemporains préfèrent voir le phénomène linguistique en série avec d'autres, liés à l'apprentissage.

D'autres auteurs ont comparé les résultats de plusieurs ethnies différentes à un même exercice cognitif, en constatant des différences marquées (les résultats aux tests de Q.I. en étant un exemple). En particulier, de nombreuses études ont cherché à vérifier si les stades de développement de la pensée formelle de Piaget avaient une valeur universelle. Les résultats de ces recherches montrent des variations importantes selon les ethnies, mais aussi selon le degré de scolarisation, ce qui a fait croire à certains chercheurs que la scolarisation était un facteur harmonisant dans le développement de la pensée formelle, au-delà d'autres déterminants comme la culture.

Nous nous rapprochons des auteurs qui, comme Victor Barnouw[1], en arrivent à la conclusion, prudente, que l'ensemble des expériences de vie, fournies par les conditions sociales, matérielles et culturelles, des groupes testés, explique, bien souvent, les différences dans les processus cognitifs. Ce n'est donc pas la culture, en soi, qui explique les variations de performance, mais les conditions de vie dont la culture est un des facteurs importants.

---

[1] BARNOUW, Victor, *Culture and Personality*, 4ième édition, Homewood, Illinois, The Dorsey Press, 1985, 538 p.

Perception

La perception décrit le mécanisme individuel de réception d'informations. La perception est fonction d'actes perceptifs chez l'individu et non d'une attitude d'ouverture passive. Ces actes perceptifs sont ceux de l'appareil biologique (les sens) et de la personne (culture, personnalité, expériences antérieures).

Précisions:

On trouvera une bonne revue de l'importance des facteurs subjectifs dans la perception (y compris des facteurs issus de l'enculturation) dans la première partie de *Réflexions et pratiques sur l'éducation aux droits*, rédigée par Pierre Jetté[1].

Ce qui est important ici c'est de réaliser combien la perception est influencée par des facteurs culturels. La définition de la réalité même varie grandement d'un milieu culturel à un autre (voir "Vision du monde") et elle conditionne par là la perception de certaines choses plutôt que d'autres.

Des expériences ont montré que les ethnies n'ont pas toutes la même perception du réel. Un bon exemple est donné par les études comparatives des illusions, comme celle de Müller-Lyer[2]. Des explications variées ont été apportées par rapport à cette variation; les conditions spatiales de vie quotidienne (en terrain ouvert ou dense, plat ou en relief) ont été invoquées, de même que certaines données physiologiques relatives à la pigmentation de l'oeil surtout. Ce n'est là qu'un infime exemple de la variation de la perception selon les cultures, les conditions sociales, matérielles et historiques.

---

[1] QUÉBEC, Commission des droits de la personne du Québec, *Réflexions et pratiques sur l'éducation aux droits*, Document 3, Quelques notions-clés: perceptions, préjugés, discrimination, concept de soi, Québec, 1983, 62 p.

[2] Cités dans BARNOUW, Victor, *Op. cit.*, pp. 178-180.

Troisième sous-bloc: l'évolution culturelle

Les cultures évoluent sous la pression de facteurs internes et externes. Nous verrons deux notions relatives à l'évolution des cultures. La première est très générale. Il s'agit du changement culturel. Nous en traiterons surtout dans le contexte des contacts entre les cultures. Quand ce contact se produit entre une culture majoritaire et une culture minoritaire, la première reçoit, "digère" les effets de ces contacts et connaît un processus interne de changement culturel, alors que la culture minoritaire, elle, subit un choc externe responsable d'une acculturation. C'est par cette deuxième notion que nous allons commencer.

Acculturation

Processus de modification d'une culture minoritaire mise en contact de façon continue ou répétée avec une culture majoritaire différente (minorité et majorité se définissant non seulement en termes démographiques, mais aussi économiques et peut-être surtout en termes politiques).

Précisions:

Notre objectif général relatif à l'aspect dynamique des cultures fait de l'acculturation un concept central dans la base théorique de notre projet. Il est important de le définir en rapport avec d'autres notions qui l'enserrent de près.

Bernard Deslandes et Denis Émond[1] ont bien exploré le domaine conceptuel de l'acculturation et nous reprendrons à notre compte le travail de déblayage qu'ils ont accompli. Notre position, quant à l'utilisation du concept, est toutefois précisée dans le contexte de nos propres objectifs; il en résulte une définition opérationnelle du concept d'acculturation qui se démarque à l'occasion de celle que les auteurs cités en ont donnée.

Deux précisions relatives à l'acculturation importent ici. La première est de savoir si, deux ou plusieurs groupes étant mis en présence, le processus d'acculturation est également applicable à tous les groupes, ou s'il faut le réserver à celui des groupes qui connaîtra le plus de modifications. Cette problématique est bien discutée chez Deslandes et Émond[2]. La position de ces auteurs est sans équivoque et nous la partageons: il faut réserver le terme "acculturation" au processus affectant le groupe le plus touché par la modification culturelle, c'est-à-dire au groupe minoritaire. Cependant, il nous semble téméraire et en fait inexact d'assimiler, comme le font Deslandes et Émond, le processus d'acculturation qui prévaut chez les peuples colonisés, chez les autochtones minoritaires (-minorités nationales-) et chez les immigrants. La situation sociale concrète dans chacun de ces cas, ainsi que la situation de droits, font que le processus d'acculturation y est défini pratiquement de façon très différente. Ainsi, le cas extrême de l'ethnocide ne pourra pas être applicable même aux cas les plus forts d'assimilationisme appliqué à des immigrants libres. Dans le cadre de notre

---

[1] DESLANDES, Bernard et Denis ÉMOND, *Ethno-Contact: conception d'une simulation informatisée sur l'acculturation* , Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, août 1986, 104 p.

[2] *Ibidem*, pp 22-23.

propos, la notion d'acculturation est abordée dans le contexte sociohistorique des communautés ethniques constituées d'immigrants libres. Elle est donc forcément limitée à ce cas, sans préjuger de son application, peut-être très nuancée, à d'autres situations.

L'acculturation signifie donc à la fois perte, acquisition, substitution, réinterprétation et transformation de traits culturels, dans des contextes de rapports minoritaires. Les modalités de chacune de ces opérations sont fonction tant des conditions internes qu'externes des cultures affectées.

Dire que l'acculturation est un processus qui affecte une culture en situation sociohistorique de minorité n'implique pas que la culture majoritaire soit imperméable aux apports nouveaux. Cependant, la résultante des contacts acculturants sera mieux décrite pour la culture majoritaire en termes d'innovation ou d'emprunt, lesquels font partie du "changement culturel".

La deuxième précision est de savoir si l'acculturation conduit toujours à l'assimilation. À l'instar de Deslandes et Émond, nous croyons impossible de présumer que toutes les situations de contact interculturel conduisent à l'assimilation pure et simple de la culture minoritaire. Le maintien ou le redéploiement des cultures "ethniques" dans des sociétés multiethniques comme les États-Unis et le Canada, en sont un exemple.

Changement culturel

Le changement culturel est un processus interne d'évolution culturelle qui intègre à la fois des innovations indigènes et des emprunts étrangers, dans un contexte tout aussi lent et graduel, que rapide et conflictuel.

Précisions:

La notion de changement culturel est la notion la plus générale en matière d'évolution culturelle. Elle s'applique cependant au processus interne, c'est-à-dire initié de l'intérieur d'un groupe humain. Dans une situation de contacts culturels entre des groupes différents, les rapports qu'entretient éventuellement une culture majoritaire avec une culture minoritaire seront décrits en termes d'emprunts, d'influences ou d'innovations -modalités typiques de changement culturel-, alors que la notion d'acculturation sera plus adéquate pour décrire la résultante de ces contacts pour la culture minoritaire. Pierre Lévy[1] formule une définition inattendue du changement social en ces termes:

> *"Une culture s'identifie moins à un stock de croyances, de mythes et de représentations qu'à la réitération continuelle d'un type particulier de traitement et de transmission. C'est ainsi qu'une culture peut emprunter les contenus les plus divers tout en restant elle-même. Au bout d'un certain nombre de tours dans la communication sociale, son mode d'interprétation et de diffusion assimile les corps étrangers. Une forme culturelle stable émerge de la récursion indéfinie des opérations symboliques propres à une société donnée."*

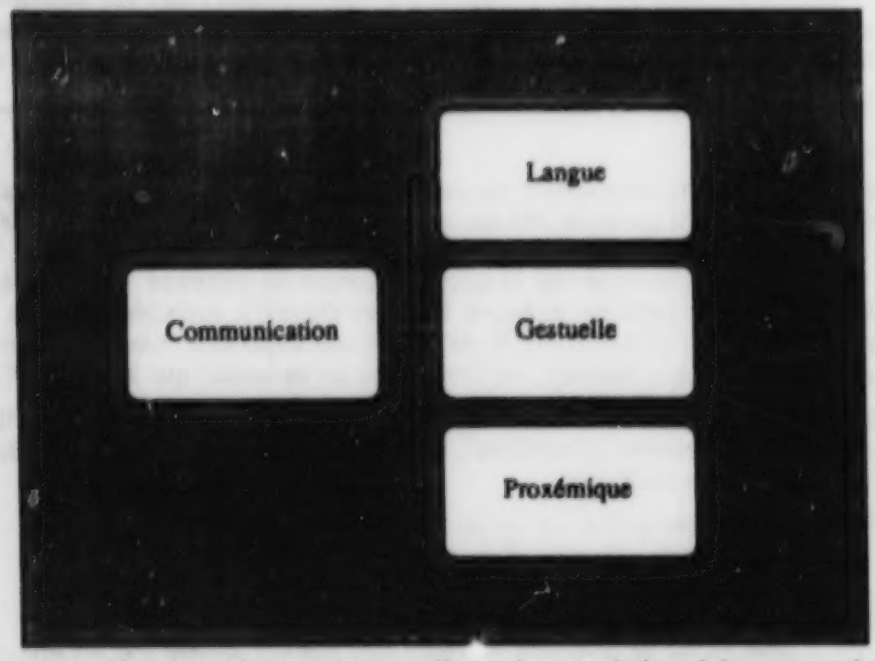
Toutes les cultures changent, à des rythmes variables. Il est faux de croire que les peuples "primitifs" n'ont pas d'histoire et qu'ils vivent à la façon des humains de la préhistoire. Tous les peuples ont accumulé des découvertes et des changements, selon les influences qu'ils ont rencontrées, les besoins d'ajustement au milieu qu'ils ont sentis et selon, parfois, des transitions radicales -des révolutions.

La grande caractéristique de l'espèce humaine, par rapport à toutes les autres, est de pouvoir précisément ajuster très rapidement son comportement par les voies du changement culturel plutôt que de se soumettre aux aléas de l'évolution biologique. C'est un phénomène explosif: plus les humains sont nombreux, différents, techniquement et intellectuellement équipés, plus est grande la circulation des idées et plus rapidement sont possibles les changements audacieux de mode de vie. Les âges que nous traversons sont en train de nous préparer à vivre, harmonieusement -souhaitons-le-, cette accélération sans précédent du changement culturel.

---

[1] LÉVY, Pierre, *La machine univers, création, cognition et culture informatique*, Paris, Éditions la découverte, coll. "Sciences et société", 1987, p. 40

4ième bloc notionnel



Le quatrième bloc de notions regroupe celles qui sont relatives à la communication, et plus particulièrement, celles qui préparent le terrain au développement de l'habileté à la communication interculturelle. La notion de départ est celle de communication, bien sûr; à son sujet, nous avons à préciser le sens que nous lui accordons. Trois modes de communication particuliers seront abordés ensuite, soit la langue, la gestuelle et la proxémique.

Communication

La communication est une circulation d'informations entre les humains qui possèdent en commun des modèles de perception du monde, des schémas cognitifs et des langages, bref, entre les membres d'une même culture ou de cultures différentes capables de communication interculturelle.

Précisions:

Notre définition de la communication ne s'accorde pas avec le schéma le plus courant de la communication, d'inspiration très ancienne, puisqu'on le trouve déjà formulé chez Aristote. Ce schéma distingue trois composantes : l'émetteur, le message et le récepteur. Ce modèle classique de la communication se retrouve partout lié à la communication verbale (voir par exemple Francine Girard[1]). Associée aux trois composantes traditionnelles, la notion de "code" a fait son apparition. On parle donc d'un émetteur qui "encode" son message, et l'émet vers un récepteur qui le "décode".

Notre définition reprend plutôt une approche plus récente de la communication, liée au développement de l'approche systémique[2]. Cette autre définition de la communication critique ainsi l'approche classique:

> *"...la conception de la communication entre deux individus comme transmission d'un message successivement codé puis décodé ranime une tradition philosophique où l'homme est conçu comme un esprit encagé dans un corps, émettant des pensées sous forme de chapelets de mots. Ces paroles sortent par un orifice "ad hoc" et sont recueillies par des entonnoirs également "ad hoc", qui les renvoient à l'esprit de l'interlocuteur. Celui-ci les dépouille et en saisit le sens. Dans cette tradition, la communication entre deux individus est donc un acte verbal, conscient et volontaire".*[3]

Pour nous et dans l'esprit de cette nouvelle école de la communication, toute activité humaine est susceptible d'être porteuse de sens, autant la parole que le geste, le mouvement, le paraître. C'est la culture qui donne un sens à l'activité, dans un certain contexte. Cette équation entre activité-contexte-sens s'apprend sans recours obligé à la prise de conscience, tout comme on apprend à parler sans saisir une à une les règles grammaticales. Nous pouvons donc reparler de "code" pour décrire le contenu de cet apprentissage. L'activité humaine est donc "codée" selon la culture. Participer à une activité, c'est à la fois coder et décoder selon notre culture *"Tout homme vivrait (bien qu'inconsciemment) dans et par des codes puisque tout comportement en en-*

---

[1] GIRARD, Francine, *Apprendre à communiquer en public*, 2ième édition, Québec, La Lignée, 1985, 277 p.

[2] DURAND, Daniel, *La systémique*, 2ième édition, Paris, Presses universitaires de France, coll."Que sais-je?", no 1795, 1983, 126 p.

[3] WINKIN, Yves, (dir.), *La nouvelle communication*, Paris, Éditions du Seuil, coll. "Points", no 136, 1981, p. 22.

traîne l'usage... Dès lors, «on ne peut pas ne pas communiquer»[1]. Quand des membres de cultures différentes participent à une même activité, il y aura des références différentes selon les codes appris dans chacune des cultures.

La communication interculturelle n'est possible que lorsque les codes respectifs sont identifiés selon les activités et les contextes. On le voit, ce n'est pas une mince tâche. On peut même dire qu'il n'y a pas de communication interculturelle, mais seulement une habilité à la communication interculturelle, laquelle peut être développée en rendant conscients des codes qui ne l'étaient pas auparavant.

La notion de contexte est importante. Elle implique que l'on ne peut isoler un acte de communication, comme la parole par exemple, des conditions dans lesquelles il se réalise, et parmi ces conditions il y a les gestes, les vêtements, le lieu, l'importance du groupe en interaction, etc... Sans négliger cet obligatoire recours au contexte, il arrive finalement que l'on distingue parmi les situations de communication:

- ***le langage parlé***
- ***la gestuelle (la cinétique)***
- ***l'utilisation de l'espace (la proxémique)***

---

1 *Ibidem*, p. 23

Langue

Une langue est un ensemble de signes vocaux (ou de leur transcription écrite), appris en culture, permettant une forme majeure de communication entre les humains et facilitant la pensée et l'action humaines.

Précisions:

En situation de communication interculturelle, on peut s'attendre à ce que le membre de la culture minoritaire apprenne la langue de la majorité. Cette connaissance ne garantit toutefois pas que toute la communication verbale soit réglée sur une même longueur d'onde. Notre définition "globale" de la communication nous avertit qu'il reste des éléments du langage verbal que l'apprentissage d'une langue ne traduit pas: le ton, le débit et surtout l'à propos du contenu. Un immigrant pourra parler un français "d'ici" typique, mais se retrouver mal à l'aise devant certains sujets de conversation, ou au contraire il abordera avec un ton que les autres jugeront "déplacé" des sujets jugés délicats par la culture majoritaire.

Gestuelle

Ensemble des gestes corporels appris en culture dont la chorégraphie, organisée en phase avec le langage oral, avec le déplacement ou avec des activités manipulatoires diverses, sert de support à la communication.

Précisions:

La communication interculturelle se développe en rendant conscients des codes cachés, notamment ceux de la gestuelle. Des jambes croisées, des bras ouverts, des mouvements du corps de recul ou d'approche, des signes-symboles du visage et de la main (les derniers travaux de Desmond Morris sur le sujet sont intéressants bien que l'hypothèse renouvelée des bases biologiques de la gestuelle humaine est décevante[1]) sont tous des éléments de la communication humaine.

---

[1] MORRIS, Desmond, *The Pocket Guide to Manwatching*, Londres, Triad Grafton Books, 1986, 480 p.

Proxémique

Perception et utilisation apprises en culture de l'espace immédiat au corps en mouvement, dans le contexte d'interactions sociales, et qui servent de support à la communication.

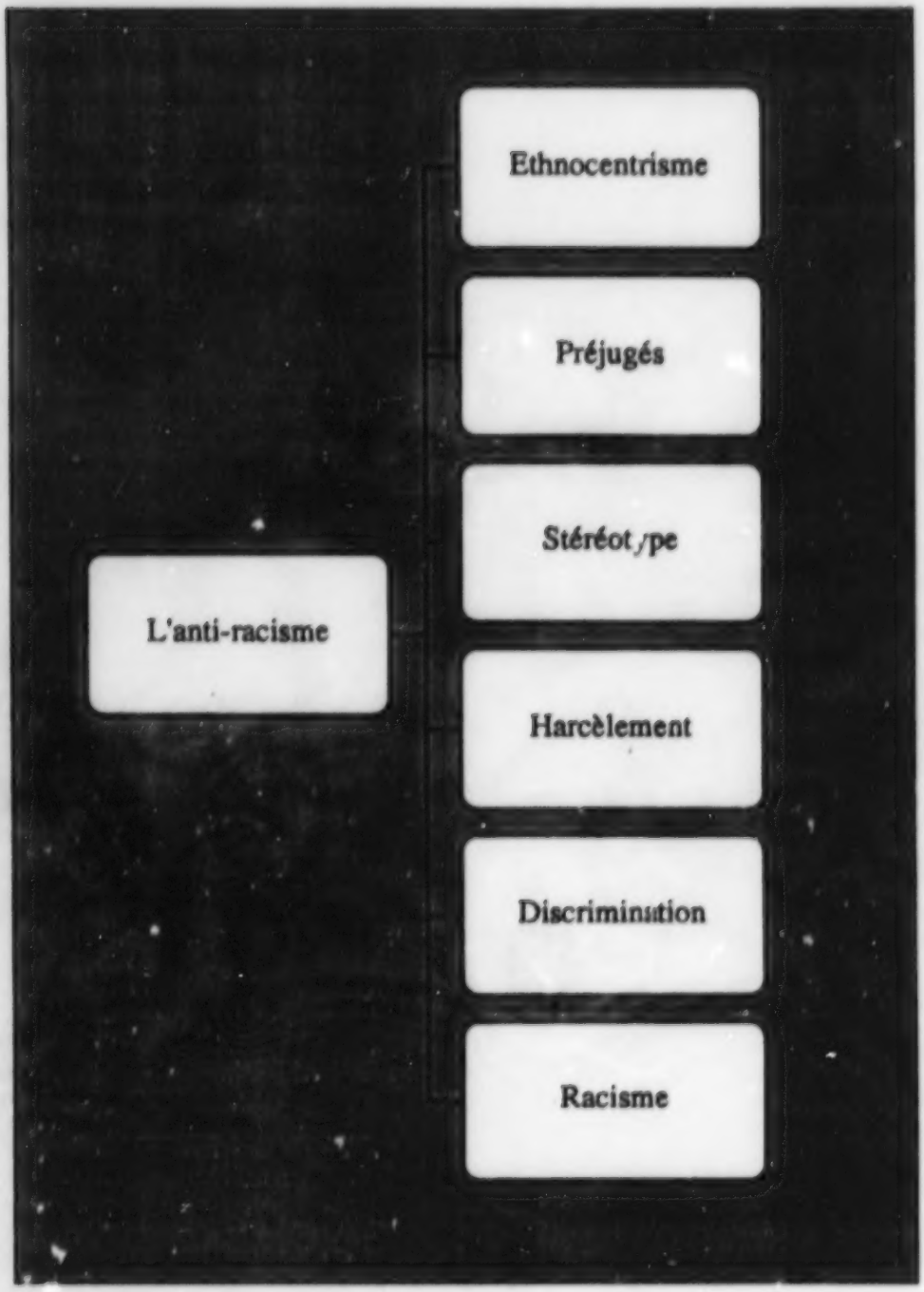
Précisions:

C'est à Edward T. Hall[1] que l'on doit les premiers efforts d'étudier systématiquement l'occupation de l'espace par les humains en situation d'interaction sociale. Ces travaux sont toutefois à démarquer des recherches en "territorialité" qui supposent que de nombreux actes sociaux sont issus d'une pulsion innée à défendre son territoire. Ce que les travaux de Hall ont montré, c'est que les êtres humains interagissent dans un espace immédiat variable selon les cultures. Les codes d'approche ou de réserve de chacune des cultures découpent ainsi l'espace en "territoires" autorisés selon les circonstances. Ces travaux ont été particulièrement mis à profit dans l'étude des rapports humains dans les milieux de travail de différentes cultures.

---

[1] HALL, Edward T., *Le langage silencieux*, Paris, Maison Mame, 1973, 223 p.

5ième bloc notionnel



Le cinquième groupe de notions fixe les points de repère du champ conceptuel relatif au racisme, ou plutôt à la lutte contre le racisme. La grande question ici est de savoir où commence le racisme et s'il y a des degrés dans ses manifestations et dans ses conséquences.

Ethnocentrisme

L'ethnocentrisme est la loyauté ou la fidélité envers son groupe d'appartenance, défini en termes d'ethnie, accompagnée d'un jugement négatif et dévalorisant des autres ethnies. L'ethnocentrisme juge les autres du seul point de vue des valeurs et des normes du groupe d'appartenance.

Précisions:

Une des questions relatives à l'ethnocentrisme qui est le plus souvent abordée dans la littérature et dans les discussions est relative à l'universalité de l'ethnocentrisme[1]. Les sources les plus variées révèlent l'existence dans toutes les sociétés humaines d'attitudes et de comportements ethnocentriques. La proximité conceptuelle du terme avec le chauvinisme agrandit encore plus son champ d'application. De notre point de vue cependant, l'universalité de l'ethnocentrisme n'est pas liée à son caractère fonctionnel ou dysfonctionnel. En d'autres termes, ce n'est pas parce qu'un comportement est généralisé qu'il faut l'accepter tel qu'il est si par ailleurs ses conséquences sont parfois désastreuses. C'est cette façon de discuter la notion d'ethnocentrisme que nous retrouvons chez les auteures de *Combattre le racisme*[2] et que nous reprenons à notre compte.

---

[1] MARTIN, G. et Clyde W. FRANKLIN, *Minority Group Relations*, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company, 1973, pp. 140 et suivantes.

[2] MOUVEMENT QUÉBÉCOIS POUR COMBATTRE LE RACISME, Centrale de l'enseignement du Québec, Les publications La maîtresse d'école, *Combattre le racisme*, Montréal, MQCR-CEQ, Les publications La maîtresse d'école, Cahier de pédagogie progressiste, no. 6, 1982, p. 15.

Préjugé

Les préjugés sont des idées préconçues, supportées par des stéréotypes. Les préjugés sont des phénomènes d'attitudes et de perception.

Précisions:

Il est important de préciser le domaine sémantique des termes que nous utilisons dans ce domaine car il arrive de croiser dans la littérature des confusions. Notre découpage correspond cependant à celui de plusieurs recherches et organismes. Ainsi, la définition que nous donnons ici des termes préjugé, stéréotype, harcèlement et discrimination correspond à celle qui se trouve dans *L'égalité ça presse!*[1]. Elle correspond aussi à celle de Pierre Jetté et Aimée Leduc[2].

Il convient d'être prudent en utilisant la littérature anglaise où se retrouvent côte à côte les notions de "prejudgment" et "prejudice" qui n'ont pas le même sens. Seul le terme "prejudgment" correspond à celui de préjugé dans le sens qui est défini ici. Le terme "prejudice" renvoie non seulement à une idée préconçue mais aussi à des pratiques discriminantes, "préjudiciables"; on le traduira donc par "préjudice" ou mieux par "harcèlement" ou "discrimination", selon le degré de l'atteinte (voir ces deux derniers mots).

---

[1] CANADA, Chambre des Communes, *L'égalité ça presse!*, Rapport du Comité spécial sur les minorités visibles dans la société canadienne, Ottawa, mars 1984, 180 p.

[2] QUÉBEC, Commission des droits de la personne du Québec, *Réflexions et pratiques sur l'éducation aux droits*, Document 3, Quelques notions-clés: perceptions, préjugés, discrimination, concept de soi, Québec, 1983, 62 p.

Stéréotype

Le stéréotype est une image mentale collective, une caricature, supportant un préjugé.

Précisions:

Cette définition place bien le stéréotype au niveau des représentations collectives. Le stéréotype est une image, un modèle visuel, qui est censé contenir les "grandes vérités" au sujet d'un groupe. Évidemment, le stéréotype renvoit aux préjugés.

Harcèlement

Le harcèlement est un acte, individuel ou collectif, de rejet systématique et répété d'une personne ou d'un groupe.

Précisions:

Nous avons distingué entre harcèlement et discrimination sur la base de l'étendue des conséquences. Dans le harcèlement, il n'y a pas de perte de droits, dans la discrimination il y en a.

Toutefois cette distinction ne s'appuie pas sur des barrières rigoureuses. En effet, les blagues racistes peuvent être entendues comme du harcèlement par le conteur, mais leur accumulation peut entraîner des pertes de droits chez la personne qui est visée. La marge entre le harcèlement et la discrimination est donc matière à évaluation, d'autant qu'il n'y a pas de discrimination sans harcèlement et que le harcèlement conduit à la discrimination.

Ce passage certain mais délicat entre harcèlement et discrimination explique pourquoi il est matière à procédure judiciaire. On pourra se référer à Contant[1] pour une bonne présentation de l'évolution de la jurisprudence relative aux notions de harcèlement et de discrimination.

---

[1] CONTANT, Martine, *Le harcèlement racial en milieu de travail*, Montréal, Centre de Recherches-Actions sur les Relations Racisles, 1986, 109 p.

Discrimination

La discrimination est un acte, individuel ou collectif, de rejet systématique et répété d'une personne ou d'un groupe avec des effets de perte de droits pour la ou les victimes.

Précisions:

Le caractère particulier de la discrimination est donc la perte de droits qu'elle entraîne. Les chartes canadienne et québécoise des droits de la personne définissent les droits des citoyens et citoyennes; la perte de droits est donc une notion à incidence juridique ici; par conséquent les pratiques discriminatoires peuvent faire l'objet de poursuites judiciaires.

Racisme

Il y a deux définitions du racisme.
• Une définition large du racisme vise l'ensemble des pratiques et des systèmes discriminatoires touchant le plus souvent des groupes minoritaires définis en termes "raciaux" ou ethniques.
• Une définition étroite fait du racisme une idéologie qui soutient que les différences biologiques, sociales et culturelles entre les groupes ethniques sont des différences de supériorité/infériorité entraînées par la biologie héréditaire.

Précisions:

Dans la dernière partie de cette définition, le racisme est strictement défini comme un système d'idées justifiant la discrimination par le recours à l'argument naturaliste des bases biologiques de l'inégalité appliqué à des groupes humains identifiés comme des races. Comment nommer alors la justification de la discrimination par le recours à des "incompatibilités culturelles" plutôt que "raciales"? Faut-il alors forcément avoir recours à un autre terme?

Remarquons qu'il nous paraît moins difficile d'utiliser l'adjectif "raciste" pour qualifier des actes discriminatoires s'en prenant à des minorités ethniques que d'utiliser le terme "racisme" pour nommer la base idéologique de ce comportement. C'est qu'il y a en fait deux niveaux à la réalité du racisme. D'une part, il y a le racisme théorique, qui cherche à appuyer sur une base biologique les arguments ethnocentriques, et, d'autre part, il y a "le racisme comme une expérience vécue", selon l'expression de Albert Memmi[1]. Le racisme théorique se reconnaît à ses arguments, mais l'expérience vécue, elle, est plus fluide et elle ne recourt pas toujours au point de vue théorique. Selon Albert Memmi encore[2], le racisme est une idéologie qui cherche à couvrir de la marque biologique un rapport social de domination et d'oppression. Sa manifestation quotidienne, comme expérience vécue, implique trois processus liés:

1) mise en relief des différences (biologiques, sociales, culturelles)

2) valorisation des différences au profit de l'accusateur

3) utilisation de cette valorisation au profit de l'accusateur.

Memmi maintient depuis 15 ans cette définition du racisme, en précisant cependant[3] que pour qu'il y ait racisme, les trois processus doivent être installés. Ainsi, s'il est vrai que l'ethnocentrisme (conjonction des processus 1 et 2) ou la xénophobie (la peur de l'autre qui est liée aux processus 1 et 2) confinent au racisme, il n'y a véritablement racisme que s'il y a utilisation de l'ethnocentrisme et de la xénophobie au profit de l'accusateur. Cette notion de profit inscrit donc clairement l'expérience du racisme dans le contexte d'un rapport de domination.

---

[1] MEMMI, Albert, *Le racisme*, Paris, Gallimard, coll. "Idées", no 461, 1982, pp. 31 et suivantes.

[2] MEMMI, Albert, *Portrait du colonisé*, Montréal, Les Éditions l'Étincelle, 1972, 146 p.

[3] MEMMI, Albert, *Le racisme*, Paris, Gallimard, coll. "Idées", no 461, 1982, p. 43

D'autres auteurs ont récemment repris le travail de la définition du racisme. Ainsi, Lewontin, Rose et Kamin[1] ont donné une définition du racisme comme une tentative d'explication systématique de l'existence sociale de l'homme, fondée sur deux principes:

1) les phénomènes sociaux humains sont la conséquence directe du comportement des individus;

2) ces comportements individuels sont la conséquence directe de caractéristiques biologiques innées.

Le racisme est alors lié à une position politique: si l'organisation sociale humaine, y compris les inégalités de statut, richesse et pouvoir, est la conséquence directe de notre biologie, aucune pratique ne peut modifier fondamentalement la structure sociale ou la situation des individus et des groupes (sauf des manipulations génétiques[2]). Ces auteurs font converger en une seule définition les aspects strictement idéologiques du racisme (recours à la biologie) et les aspects sociétaux du racisme (rapport politique).

Quant à nous, nous préférons, à l'instar de A. Memmi, clairement identifier dans notre définition les deux niveaux d'appréhension du racisme pour qu'il soit clair qu'il n'est pas nécessaire qu'il y ait une argumentation théorique raciste derrière un comportement pour que ce dernier soit raciste.

On pourra, par conséquent, assimiler une définition du racisme qui en fait une idéologie précise justifiant les pratiques ou les systèmes discriminatoires avec une définition qui en fait l'ensemble de ces pratiques et systèmes.

---

[1] LEWONTIN, Richard, Steven ROSE et Léon J. KAMIN, *Nous ne sommes pas programmés*, Paris, Éditions La Découverte, coll. "Sciences et société", 1985, 396 p.

[2] *Ibidem*, p. 36

Données factuelles

Cette partie contient quatre types de données sur l'immigration:

1- "*Faits à découvrir*" tente de tracer un portrait des immigrants admis au Canada et au Québec. Cette section traite de données démographiques, socio-économiques, socioculturelles et historiques.

2- "*Faits mondiaux*" présente les motifs de l'émigration et les enjeux économiques, démographiques et culturels de l'immigration au Québec.

3- "*Histoire de l'immigration*" retrace les faits les plus marquants de l'histoire canadienne de l'immigration

4- "*Législations canadienne et québécoise*" relève d'abord les catégories d'immigrants, la grille de sélection pour les immigrants indépendants et les quotas d'immigration qui sont appliqués au Québec depuis 1985.

Faits à découvrir

Afin de sensibiliser les cégépiennes et les cégépiens à une meilleure compréhension des diverses cultures, il importe de tracer le profil général de la population immigrante au Québec; les étudiantes et étudiants devront acquérir des connaissances précises (bien que limitées) sur les conditions de vie des communautés ethniques du Québec.

Les faits présentés sont tirés des statistiques officielles disponibles et des recherches menées sur le sujet. Les données statistiques ne sont pas toujours comparables d'un tableau à l'autre; par exemple, quelques fois, les chiffres sont relevés depuis 1946, d'autres depuis 1961, d'autres depuis 1975; à d'autres moments, on compare ou non population immigrante et population née au Québec. Ceci vient du fait que les données ne proviennent pas toutes des mêmes sources, qu'elles n'ont pas été obtenues de la même façon, que les questions posées à la population n'ont pas toujours été les mêmes, que l'informatisation des données n'est pas survenue partout en même temps.

Les faits portent sur:

1. les données démographiques: effectifs, provenance, catégories, âge, sexe;

2. les données socio-économiques: scolarisation, catégories professionnelles, chômage;

3. les données socioculturelles: connaissance de la langue, spatialisation (concentration des groupes ethniques dans l'espace urbain);

4. les données historiques: bref historique des communautés ethniques du Québec.

1. Les données démographiques

a) Les effectifs

Selon le dernier recensement canadien de 1981, 525 955 personnes résidant au Québec étaient nées à l'extérieur du Canada. Ce chiffre représente 8,3% de la population québécoise. Combien d'immigrants le Québec accepte-t-il annuellement? D'où viennent-ils? Quel est leur âge, leur sexe?. Toutes ces données nous permettront de mieux saisir le profil de la population immigrante admise au Québec.

Au cours des années 80, l'immigration québécoise a oscillé entre 16 000 et 21 000 immigrants par année, et l'immigration canadienne entre 88 000 et 128 000.

Voici un premier tableau sur le nombre d'immigrants admis au Canada et au Québec, depuis 1946. Nous pouvons constater que le niveau d'immigration fluctue constamment. De plus, nous voyons que l'immigration des années 80, tant québécoise que canadienne, est relativement moyenne: elle a déjà été plus forte (en 1966 par exemple) et plus faible (en 1946).

Tableau I
Nombre d'immigrants admis annuellement au Québec et au Canada (1946-1987)

Année	Effectifs/Québec	Effectifs/Canada	Taux d'attraction du Québec
1946	9 712	71 719	13,5
1951	46 033	194 391	23,7
1956	31 396	164 857	19,0
1961	16 290	71 689	23,6
1966	39 198	194 743	20,1
1971	19 221	121 900	15,8
1976	29 282	149 429	19,6
1981	21 118	128 618	16,4
1982	21 331	121 147	17,6
1983	16 374	89 157	18,4
1984	14 641	88 239	16,6
1985	14 884	84 302	17,7
1986	19 328	99 219	19,5
1987	26 640	146 994	18,1

Sources:
La Presse, 14 mars 1988.

QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *L'immigration au Québec*, Bulletin statistique annuel , Vol. 11, 1984, p. 20.

STATISTIQUES CANADA, *Statistiques sur l'immigration*, Données 1985-86-87.

Si nous considérons le taux d'attraction du Québec, nous pouvons affirmer, à partir de ce tableau, que depuis 1946, le Québec n'a jamais accepté le nombre d'immigrants proportionnel à son poids démographique à l'intérieur du Canada; celui-ci est de 25% puisque la population québécoise représente le quart de la population canadienne.

b) La provenance des immigrants

En 1986, 42% des immigrants admis au Québec déclaraient un pays d'Asie comme dernière résidence, 31% d'Amérique et 19% d'Europe. Les trois principaux pays de dernière résidence sont, par ordre d'importance, Haïti, le Liban et la France.

Tableau II

Immigrants admis au Québec en 1986 selon les 15 principaux pays de dernière résidence

Pays de dernière résidence	Nombre	%
Haïti	1 609	8,3
Liban	1 151	6,0
France	1 123	5,8
Sri Lanka	874	4,5
É-U	814	4,2
Vietnam	799	4,1
Hong-Kong	772	4,0
Salvador	697	3,6
Iran	592	3,1
Israël	578	3,0
Inde	476	2,5
Portugal	410	2,1
Jamaïque	408	2,1
Pologne	408	2,1
Guatemala	390	2,0
	11 101	57,4

QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *L'immigration en 1986*, Données préliminaires, 1987, p. 130

Il y a eu des changements dans la répartition des immigrants reçus au Québec, quant à leur origine ethnique, depuis 1946. Le tableau III nous permet de visualiser la provenance des immigrants au cours de trois périodes d'immigration: entre 1946 et 1961, entre 1962 et 1970 et entre 1971 et 1980.

Tableau III
Pays de provenance des immigrants admis au Québec (1946-1980)

1946-1961			1962-1970			1971-1980		
Italie	77 497	(18,4%)	Italie	40 901	(15,1%)	Haïti	22 210	(9,6%)
Grande-Bretagne	75 815	(18,0%)	France	38 867	(14,4%)	États-Unis	17 707	(7,7%)
Allemagne	47 384	(11,4%)	Grande-Bretagne	32 154	(12,1%	France	15 261	(6,6%)
France	32 001	(7,6%)	Grèce	21 651	(8,0%)	Vietnam	18 013	(5,7%)
États-Unis	25 582	(6,1%)	États-Unis	20 226	(7,5%)	Grande-Bretagne	12 785	(5,5%)
Grèce	19 579	(4,7%)	Allemagne	9 841	(3,6%)	Grèce	10 335	(4,5%)
						Italie	9 455	(4,1%)

Source:
QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *L'immigration au Québec*, Bulletin statistique annuel, Vol. 11, 1984 pp. 22-23-24.

Entre 1946 et 1970, l'immigration est surtout européenne (sauf 7,5% d'Américains entre 1962 et 1970). Les années 70 voient apparaître une diversification importante des pays de provenance des immigrants, dont surtout des pays du Tiers-Monde.

Les années 80 voient continuer ce mouvement de l'immigration provenant de pays du Tiers-Monde.

c) L'admission selon les catégories

Les législations canadienne et québécoise sur l'immigration distinguent trois catégories d'immigrants:

1. catégorie des indépendants: formée des parents aidés, des travailleurs autonomes et des entrepreneurs;

2. catégorie de la famille;

3. catégorie des personnes en situation de détresse.

(Pour plus de précisions, voir plus loin la section: Les législations canadienne et québécoise en matière d'immigration).

Le Canada et le Québec déterminent à chaque année combien d'immigrants ils accepteront par catégorie: il s'agit des quotas d'immigration.

Les derniers chiffres depuis 1984 (tableau IV) indiquent un changement récent: plus d'immigrants sont admis dans la catégorie indépendants qu'auparavant. Par contre, les catégories familles et parents aidés sont en légère baisse.

Tableau IV
Admission des immigrants au Québec selon la catégorie (1984-1987)

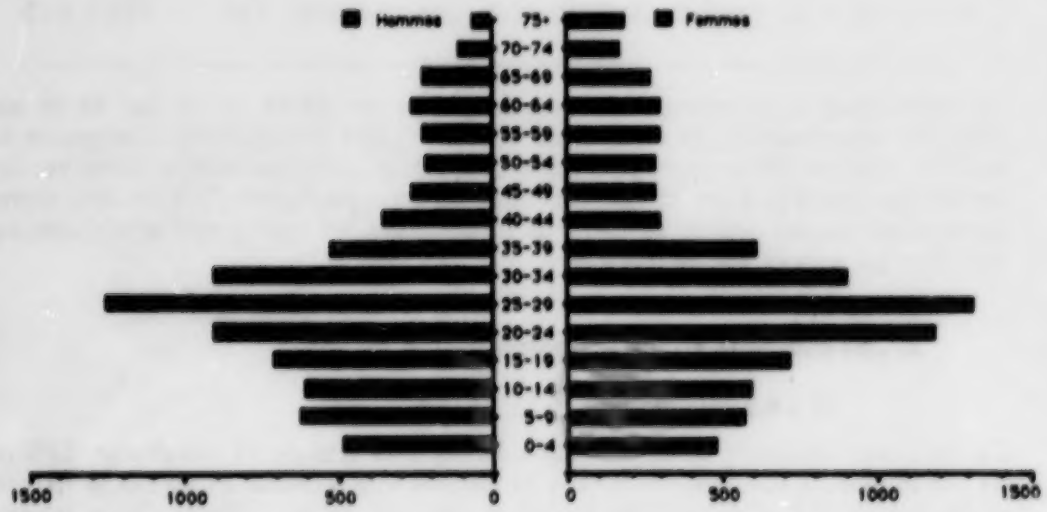
Catégorie	1984	1985	1986	1987
Réunification de famille	43,4%	41,0%	36,0%	28,0%
Indépendants	30,6%	36,0%	46,0%	55,0%
Réfugiés	15,1%	13,0%	13,0%	12,0%
Parents aidés	10,9%	10,0%	5,0%	5,0%

Sources:
Immigration, Racisme, Pluralisme, Actes du forum "Immigration, Racisme et Pluralisme", Montréal, 2-3-4 mai 1986, Montréal, Mouvement québécois pour combattre le racisme, 1987, p. 34
La Presse, 14/03/88.

d) L'âge et le sexe

Le tableau V nous trace un portrait de la population immigrante admise au Québec, en 1984, selon l'âge et le sexe. Les femmes composent 50,8% de la population immigrante en 1984.

Tableau V
Pyramide des âges des immigrants admis au Québec en 1984



Source:

QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *L'immigration au Québec*, Bulletin statistique annuel , Vol. 11, 1984, p. 37

C'est cependant par rapport à l'âge, qu'il est intéressant de noter les différences entre les immigrants et les "québécois de vieille souche".

Tableau VI
Répartition des immigrants admis en 1984, au Québec, et des Québécois de vieille souche, par groupe d'âge et en pourcentage

Groupe d'âge	Population immigrante	Québécois de vieille souche
Moins de 15 ans	21%	21%
15-24 ans	21%	18%
25-44 ans	39%	32%
45-64 ans	13%	20%
65 ans et plus	9%	6%

QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *L'immigration au Québec*, Bulletin statistique annuel , Vol. 11, 1984, p. 5.

Les différences se situent surtout dans le groupe des 25-44 ans et des 45-64 ans: nous pouvons conclure des données du tableau VI que la population immigrante admise en 1984 est relativement plus jeune que la population québécoise d'origine; également, les tranches d'âge privilégiées chez les immigrants (de 25 à 64 ans) correspondent aux années actives en terme de travail. Bref, les immigrants admis sont surtout ceux qui sont en âge de travailler.

2. Les données socio-économiques

a) La scolarisation

En 1981, sur l'ensemble de la population immigrante âgée de 15 ans et plus, 28% ont 14 ans et plus de scolarité, un tiers (1/3) possède une scolarité de niveau secondaire, et seulement 20% (1/5) possède moins de sept années de scolarité. Deux tableaux sont à étudier pour comprendre l'ensemble des données sur la scolarisation de la population immigrante et pour la comparer avec la population non immigrante: le premier, sur le plus haut niveau de scolarité atteint chez les hommes et les femmes; le deuxième, sur le plus haut niveau de scolarité atteint, selon la période d'immigration.

Tableau VII
Répartition de la population immigrée et non immigrée âgée de 15 ans et plus, selon le plus haut niveau de scolarité atteint, par sexe, Québec 1981

Niveau de scolarité	Population immigrée		Population non-immigrée		Population totale	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
• Hommes						
- primaire ou moins (0-6)	45 200	18,5	281 365	12,9	326 560	13,5
- secondaire (7-11)	45 515	18,7	624 335	28,6	669 850	27,6
- études non universitaires	85 630	35,1	954 910	43,7	1 040 540	42,9
-études universitaires	67 620	27,7	322 875	14,8	390 495	16,1
- TOTAL	243 965	100,0	2 183 480	100,0	2 427 440	100,0
• Femmes						
- primaire ou moins (0-6)	59 850	24,9	304 525	13,2	364 375	14,3
- secondaire (7-11)	54 665	22,7	730 820	31,7	785 485	30,8
- études non universitaires	84 055	34,9	1 034 030	44,8	1 118 090	43,9
- études universitaires	42 280	17,3	238 155	10,3	280 435	11,0
- TOTAL	240 850	100,0	2 307 535	100,0	2 548 385	100,0
• Les deux sexes						
- primaire ou moins (0-6)	105 050	21,7	585 885	13,1	690 935	13,9
- secondaire (7-11)	100 180	20,7	1 355 155	30,2	1 455 335	29,3
-études non universitaires	169 685	35,0	1 988 940	44,3	2 158 635	43,4
-études universitaires	109 900	22,7	561 030	12,5	670 935	13,5
- TOTAL	484 815	100,0	4 491 010	100,0	4 975 825	100,0

AUDET, Benoit, *Les caractéristiques socio-économiques de la population immigrée au Québec, recensement de 1981*, Cahier no. 4, Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction de la planification et de l'évaluation, 1987, p. 57.

Tableau VIII

Répartition de la population immigrée et non immigrée, âgée de 15 ans et plus, selon le plus haut niveau de scolarité atteint et la période d'immigration (Québec)

Niveau de scolarité	Avant 1961		De 1961 à 1970		De 1971 à 1981	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
- Hommes						
- primaire ou moins (0-6)	25 525	24,4	12 015	16,6	7 650	11,4
- secondaire (7-11)	21 255	20,4	12 185	16,9	12 080	18,0
- études non universitaires	34 105	32,7	26 520	36,7	25 005	37,2
- études universitaires	23 535	22,5	21 550	29,8	22 540	33,5
- TOTAL	104 425	100,0	72 265	100,0	67 275	100,0
- Femmes						
- primaire ou moins (0-6)	30 750	29,4	16 620	23,9	12 470	18,7
- secondaire (7-11)	27 545	26,4	13 445	19,3	13 675	20,5
- études non universitaires	32 355	31,0	25 735	37,0	25 970	38,9
- études universitaires	13 830	13,2	13 725	19,7	14 725	22,0
- TOTAL	104 480	100,0	69 525	100,0	66 840	100,0
- Les deux sexes						
- primaire ou moins (0-6)	56 280	26,9	28 640	20,2	20 120	15,0
- secondaire (7-11)	48 800	23,4	25 625	18,1	25 755	19,2
- études non universitaires	66 455	31,8	52 255	36,8	50 965	38,0
- études universitaires	37 365	17,9	35 270	24,9	37 270	27,8
- TOTAL	208 905	100,0	141 795	100,0	134 115	100,0

AUDET, Benoit, *Les caractéristiques socio-économiques de la population immigrée au Québec, recensement de 1981*, Cahier no. 4, Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction de la planification et de l'évaluation, 1987, p. 58.

Tout d'abord, il est à retenir que les femmes immigrantes sont moins scolarisées que les hommes immigrants: 24,9% ont un primaire ou moins, contre 18,5% chez les hommes. De même, dans les hauts niveaux de scolarité, on retrouve beaucoup moins de femmes: 17,3% pour 27,7% d'hommes.

Il est aussi intéressant de faire une comparaison entre la population immigrante et la population non immigrante, ceci pour les deux sexes: 21,7% de la population immigrante n'a pas dépassé un niveau primaire contre seulement 13,1% de la population non immigrante; par contre, 22,7% de la population immigrante a atteint un niveau universitaire contre seulement 12,5% de la population non immigrante. Donc, parmi les immigrants se retrouvent des gens, soit fortement scolarisés, soit sous-scolarisés.

b) L'occupation et les catégories professionnelles

Notons tout d'abord qu'en 1986, le taux d'activité projeté par les immigrants (selon l'emploi qu'ils avaient l'intention d'occuper) est de 62,3%, soit l'équivalent du taux observé pour la population québécoise. La population active née à l'extérieur du Québec se concentre à 60% dans cinq catégories professionnelles: 18% de travailleurs spécialisés dans la fabrication , le montage et la réparation; 14% d'employés de bureau; 13% d'employés de services; 10% d'administrateurs et de gestionnaires; 8% de travaillleurs spécialisés dans la vente.

Le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI) regroupe ces qualifications professionnelles en trois grandes catégories:

1) les professionnels exigeant des qualifications élevées ou hautement spécialisées;

2) les cols blancs, c'est-à-dire les employés de bureau et de la vente;

3) les cols bleus, c'est-à-dire les employés à spécialisation moyenne ou réduite.

> *"Pour l'ensemble de la population née à l'étranger, on constate que les cols bleus regroupent la moitié des travailleurs immigrés (49%), le personnel professionnel vient en second (28%) et en dernier lieu, les cols blancs (22%)"*.[1]

Il est aussi intéressant de noter les différences des catégories professionnelles entre la population immigrante et la population née au Canada. Le tableau IX nous donne un aperçu de ces différences, par groupes industriels, pour les femmes et les hommes.

---

[1] AUDET, Benoit, *Les caractéristiques socio-économiques de la population immigrée au Québec, recensement de 1981*, Cahier no 4, Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction de la planification et de l'évaluation, 1987, p. 23.

Tableau IX
Répartition de la population active par groupes industriels, selon le sexe, personnes nées au Canada et personnes immigrées, Québec, 1981

Secteur industrie	Hommes		Femmes	
	Nés au Canada	Immigrants	Nées au Canada	Immigrantes
Secteur primaire	6,9	1,8	1,9	0,8
Fabrication	24,8	31,1	14,4	32,4
Construction	7,8	6,8	1,1	0,7
Transport, communications et serv. publics	10,5	7,9	4,5	3,4
Commerce	16,2	15,4	16,0	10,0
Finance, assurance et immobilier	3,3	3,5	7,6	5,8
Administration publique et défense	8,4	2,9	7,0	2,1
Services	19,9	29,1	43,7	37,9
dont:				
Éducation	4,8	6,1	10,2	8,8
Santé et services sociaux	3,7	3,8	14,6	11,9
Services personnels	0,7	1,4	3,1	3,5
Restauration et hébergement	3,4	9,2	7,8	5,6
Sans objet	2,3	1,5	3,9	3,2
Nombre (en milliers)	1 647,2	192,6	1 091,0	120,2

LAROUCHE, Daniel, "Les communautés ethniques: une contribution significative à la vie économique du Québec", *Forces*, no 73, Hiver 1986, p. 23.

Il y a très peu d'immigrants dans le secteur primaire: par exemple, parmi les hommes: 6,9% de la population née au Canada appartient à cette catégorie, tandis que seulement 1,8% d'hommes immigrants sont dans cette catégorie. C'est surtout dans les services qu'il y a une différence marquante: 19,9% des hommes nés au Canada et 29,9% des hommes immigrants; de même pour la fabrication: 24,8% des hommes nés au Canada pour 31,1% des hommes immigrants.

Pour les femmes, la différence se voit aussi dans le secteur de la fabrication: 14,4% de femmes nées au Canada et 32,4% d'immigrantes; par contre, 43,7% des femmes nées au Canada travaillent dans le domaine des services comparativement à 37,9% des femmes immigrantes.

c) Le chômage

Une étude faite par le ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration, à partir du recensement de 1981, conclut que les personnes nées à l'extérieur du Canada sont plus actives et qu'elles moins en chômage que la population née au Canada. Cette conclusion, valable pour l'ensemble de la population née à l'extérieur du Québec, sera nuancée selon certaines variables: la région d'origine, la période d'immigration, la région de résidence au Québec.

Tableau X
Taux d'activité et taux de chômage de la population québécoise âgée de 15 ans et plus, née à l'extérieur du Canada et née au Canada, 1981

	Population née à l'extérieur du Canada	Population née au Canada
Taux d'activité		
Hommes	78,7	75,5
Femmes	49,8	47,3
TOTAL	64,4	61,0
Taux de chômage		
Hommes	10,7	10,1
Femmes	6,2	12,9
TOTAL	7,9	11,2

AUDET, Benoit, *Les caractérisiques socio-économiques de la population immigrée au Québec, recensement de 1981*, Cahier no. 4, Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction de la planification et de l'évaluation, 1987, pp. 16-17-18.

3. Les données socioculturelles

a) La connaissance de la langue

Près de 40% des immigrants admis en 1984 ont déclaré ne connaître ni l'anglais, ni le français, lors de leur arrivée au Québec. Ces immigrants viennent pour la plupart, du Vietnam, du Salvador, du Kampuchea et de la Pologne; ils appartiennent, en majorité, à la catégorie des parents aidés ou des réfugiés (pour plus de précision, voir plus loin la section: *Les législations canadienne et québécoise en matière d'immigration*).

Les immigrants connaissant l'anglais et le français comptent pour 12% de l'ensemble; ils viennent surtout des États-Unis, du Liban et de la France et sont souvent des immigrants indépendants.

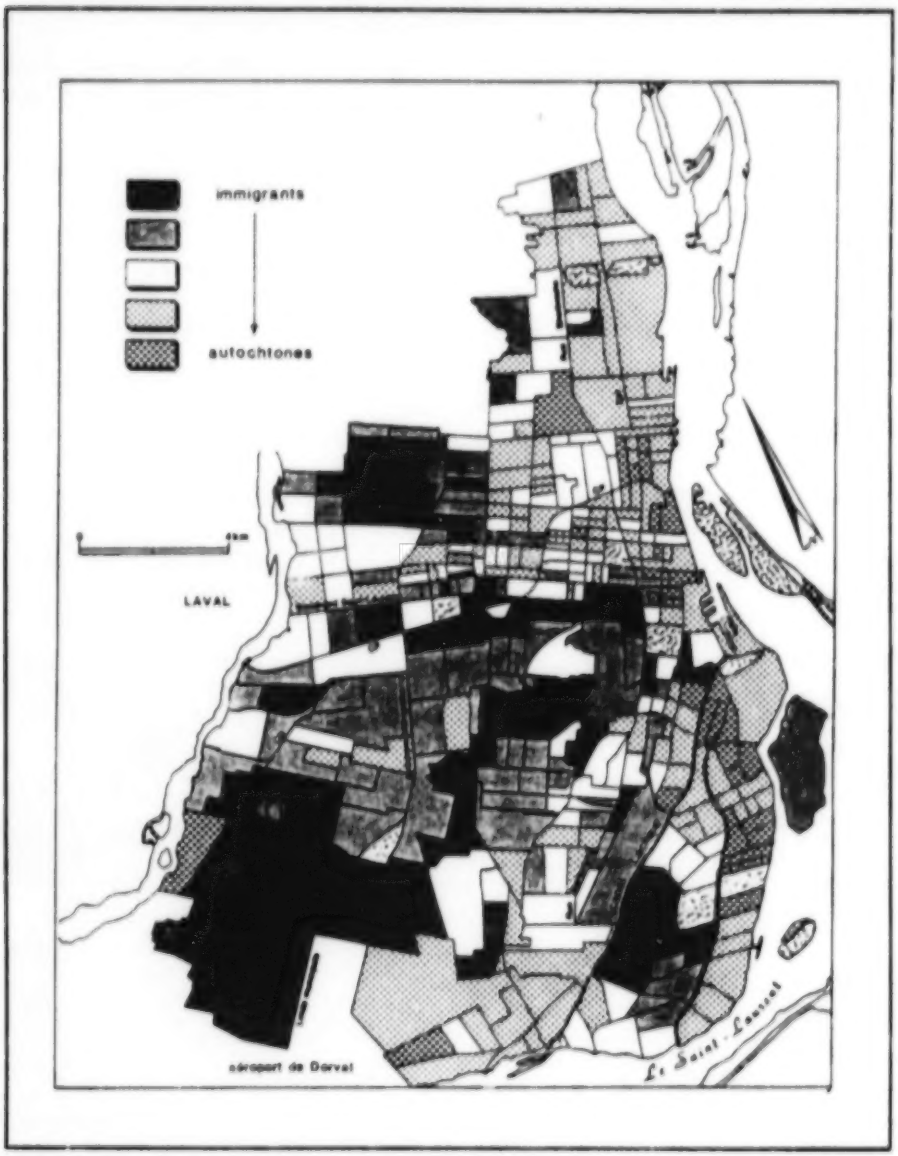
Il y a ensuite 21,3% des immigrants qui ne connaissent que le français et 24% qui ne connaissent que l'anglais. Le premier groupe retient surtout des gens d'Haïti et de France, le deuxième, des États-Unis, du Royaume-Uni, de l'Inde, de la Jamaïque.

b) La spatialisation (concentration des groupes ethniques dans l'espace urbain)

La région de Montréal demeure le pôle d'attraction des immigrants en recevant 89% des immigrants. Ils sont surtout concentrés dans l'île de Montréal. Une étude de Céline Le Bourdais et Christine Lefebvre nous montre bien où sont les concentrations ethniques à Montréal: parmi les concentrations les plus importantes, il y a, bien sûr, le couloir situé le long du boulevard St-Laurent, qui continue d'attirer les vagues successives de nouveaux immigrants.

La partie sud du quartier Côte-des-Neiges et ville St-Laurent ont recueilli aussi plusieurs immigrants surtout depuis 1971. Viennent ensuite les villes de St-Léonard et de Montréal-Nord où se retrouvent un nombre croissant d'immigrants d'origines de plus en plus diversifiées.

Carte I
Répartition des immigrants, centre de l'île de Montréal, 1981



LE BOURDAIS, Céline et Christine LEFEBVRE, *Spatialisation des composantes ethniques, socio-économiques et familiales à Montréal en 1981*, Montréal, INRS Urbanisation, 1987, p. 47.

4. Les données historiques: bref historique des communautés ethniques du Québec

a) De 1900 à 1945: les Juifs et les Italiens

Au début du siècle, mais avant la crise économique de 1929, le Canada et le Québec connaissent la plus forte période d'immigration de leur histoire. En 1913, arrivent au Canada 400 870 immigrants, niveau jamais atteint par la suite.

Alors que pendant tout le XIXe siècle, l'immigration avait été massivement britannique et française (seulement 2% provenait d'autres régions du monde), le début du XXe siècle est marqué par la venue d'immigrants du sud et de l'est de l'Europe. Le tableau XI nous donne un aperçu de la répartition de la population du Québec, selon l'origine ethnique, entre 1901 et 1981. Nous constatons que la catégorie "autre" ne cesse de s'accroître depuis le début du siècle: l'origine ethnique des habitants du Canada se diversifie.

Tableau XI
Origine ethnique de la population québécoise (1901-1981)

Année	Population totale	Origine ethnique (en %)		
		Française	Britannique	Autre
1901	1 648 898	80,2	17,6	2,2
1931	2 874 662	79,0	15,0	6,0
1961	5 259 211	80,6	10,8	8,6
1971	6 027 764	79,0	10,6	10,4
1981	6 369 070	80,2	7,7	10,2

Chiffres tirés de CHARBONNEAU, Hubert et Robert MAHEUX, *Les aspects démographiques de la question linguistique*, Éditeur officiel du Québec, annuaire 77-78, cités dans *Forces*, no 73, Hiver 1986, p. 12.

Le groupe le plus important de ces nouveaux immigrants sera les Juifs de l'Europe de l'Est: "*ils sont plus de 60,000 en 1931. Implantés à Montréal, ils représentent bientôt 6% de la population de la ville.*"[1]

La majorité trouvera des emplois dans le textile, le cuir et la vente.

Aujourd'hui, ils ont leurs propres synagogues, leurs écoles, leurs journaux. Les Juifs Ashkénazes sont les plus nombreux (82% de la communauté juive de Montréal),

[1] ELBAZ, Mikhael, "Entre l'errance et l'espoir, les Juifs de Montréal", *Forces*, no 73, Hiver 1986, p. 58.

viennent ensuite les Juifs Sépharades. La communauté juive habite surtout les quartiers Côte St-Luc, Côte-des- Neiges et ville Saint-Laurent.

Le deuxième groupe en importance, pendant cette période, est celui des Italiens: en 1931, ils sont 25 000. Ce groupe est formé en grande partie de paysans fuyant des conditions économiques précaires dans le sud de l'Italie. Ils occupent des emplois peu qualifiés et peu rémunérés dans l'industrie de la couture et du vêtement, et dans la construction.

b) De l'après-guerre à 1960: les Italiens, les Grecs et les Portugais

Le mouvement d'immigration de l'après-guerre est important et il est composé surtout d'Italiens: cette immigration se fera surtout par le biais du parrainage.

En 1981, avec 163 735 personnes, ils forment 2,6% de la population québécoise. Ils constituent actuellement le groupe ethnique le plus important, après les Français et les Britanniques. Ils occupent les secteurs de Montréal-Nord, St-Léonard, Jean-Talon et Parc Extension.

C'est à partir des années 50 que commence une vague d'immigration grecque, constituée de "*gens provenant de régions montagnardes et rurales, avec des caractéristiques communes: une éducation peu poussée, ignorance de la langue, le rêve de retourner en Grèce.*" [1]

De même, des travailleuses domestiques grecques seront recrutées pendant cette période, par des agences, pour travailler dans des familles bourgeoises. C'est le troisième groupe en importance, après les Italiens et les Juifs: en 1961, ils étaient 19 390.

Ils sont 75 000 en 1981. Ils constituent la cinquième plus importante communauté ethnique du Québec. On les retrouve en majorité à Montréal dans le domaine de la restauration, l'industrie du vêtement ou de la construction immobilière.

L'immigration portugaise, de la fin des années 50 jusqu'au début des années 60, viendra surtout des Açores (59,8%), mais aussi du continent (38,2%) et de Madère (2%). Les services canadiens de l'immigration y recrutent une main-d'oeuvre non qualifiée pour travailler à la construction de lignes de chemin de fer ou comme ouvriers agricoles. Par la suite, les Portugais déjà établis au Québec, feront venir leurs parents, par le biais de la réunification familiale. Le désir de rester près des membres de leur famille explique la concentration des Portugais dans la ville de Montréal, et même dans certains quartiers de Montréal.

> *"La rue de Bullion, par exemple, a été le premier embryon de la communauté portugaise de Montréal. Par la suite, celle-ci s'est élargie au quadrilatère formé par avenue du Parc, Mont-Royal, Saint-Denis et Sherbrooke."* [2]

---

[1] CONSTANTINIDES, Stephanos, *Les Grecs du Québec*, Montréal, Éditions Le Méthque, collection "Identités ethno-culturelles", 1983, p. 71.

[2] ANDERSON, Grace et David HIGGS, *L'Héritage du futur. Les communautés portugaises du Canada*, Histoire des peuples du Canada, Ottawa, ministère des Approvisionnements et Services, 1976, p. 79.

On comptait, en 1981, 27 375 personnes d'origine portugaise au Québec. Après trois ans de résidence au Québec, 29% des Portugais sont propriétaires de leur maison, comparativement à 8% chez les Grecs (communication de Francine Dansereau au 56ième congrès de l'ACFAS, Moncton, mai 1988). Comme l'achat d'une maison constitue un instrument de sécurité et de réussite pour eux, les Portugais ont grandement investi dans la restauration du centre de Montréal.

c) Entre 1960 et 1980: une immigration caraïbéenne, arabe, indochinoise et latino-américaine

Depuis 1960, les immigrants admis au Québec, d'origine autre que française ou britannique, composent 10% de la population québécoise: c'est une nette diversification des groupes d'immigrants par rapport aux périodes précédentes.

Une immigration caraïbéenne

Le groupe le plus important de cette nouvelle période d'immigration vient d'Haïti. C'est surtout entre 1968 et 1980, que s'établiront, au Québec surtout, les ressortissants de ce pays: de 1974 à 78, Haïti sera au premier rang des pays d'où viennent les immigrants au Québec.

L'immigration en provenance d'Haïti a connu deux phases.

Entre 1968 et 1972, viennent des Haïtiens issus de la petite bourgeoisie professionnelle. Ils fuyaient le régime dictatorial de Duvalier. Scolarisés, ils venaient répondre aux nouvelles exigences de main-d'oeuvre de la Révolution tranquille québécoise; ces Haïtiens travaillent dans les secteurs médicaux, para-médicaux, dans l'enseignement et dans la fonction publique.

Après 1973, viennent des Haïtiens issus de catégories professionnelles moins spécialisées. Moins scolarisée que la précédente, cette vague d'immigration comprend plus de femmes que d'hommes (54,5% de femmes et 45,5% d'hommes). Ces immigrantes et immigrants viendront au Québec surtout comme immigrants parrainés; ils oeuvrent surtout dans le domaine du taxi, le service domestique et dans les industries manufacturières.

Une immigration arabe

L'immigration arabe au Québec, commence après la deuxième guerre mondiale, mais s'intensifie surtout durant les années 60. Elle comprend trois grand courants migratoires: d'Egypte, entre 1964 et 1968; du Maroc, entre 1964 et 1968; du Liban, à partir de 1976. Les immigrants arabes des années 60 se caractérisent par leur connaissance du français et leur haut niveau de scolarité: ils travailleront surtout comme médecin, ingénieurs, comptables ou investiront dans de petites et moyennes entreprises comme des boulangeries, des boutiques de vêtements, des restaurants. On estime qu'il y a, au Québec, près de 50 000 personnes qui font partie de la communauté arabe.

Une immigration indochinoise

De 1975 à 1978, le Québec a reçu 17 160 indochinois qui se répartissent comme suit: 11 345 Vietnamiens, 3 370 Cambodgiens et 2 445 Laotiens. C'est en vertu d'un programme spécial d'aide pour les réfugiés indochinois que seront admis au Québec les

"boat people" ou "réfugiés de la mer" dans le cas des Vietnamiens et les "réfugiés de la terre" dans le cas des Cambodgiens et des Laotiens.

- Les Vietnamiens:

En 1975, la première vague d'immigration vietnamienne est constituée par le bourgeoisie du Vietnam-Sud qui fuit le régime communiste. Mais c'est surtout en 1978 que près de la moitié des Sino-Vietnamiens quittent le Vietnam pour échapper aux persécutions et à la nationalisation de leurs biens.

> *"Peu à peu, le mouvement d'exil s'est étendu et a rejoint des paysans, des pêcheurs, des artisans d'origines ethniques diverses, souvent illettrés et beaucoup plus pauvres. Ce sont eux qui forment la majeure partie du contingent vietnamien au Québec, composé à part sensiblement égale de Sino-Vietnamiens et de Vietnamiens d'origine."* [1]

Ce sont les "boat people" ou "réfugiés de la mer" qui passeront plusieurs mois dans des camps de réfugiés de l'Asie du Sud-Est; ils affronteront tempêtes, vols et famine. A peine un tiers de ces exilés réussiront à survivre au voyage.

A Montréal, la principale concentration de Vietnamiens se situe dans le quartier Côte-des-Neiges, mais on en retrouve aussi plusieurs à Brossard, Longueuil, St-Léonard, St-Laurent et au Centre-Ville. La structure commerciale et industrielle de la communauté vietnamienne est récente et encore peu développée.

> *"....à l'exception de quelques commerçants Sino-Vietnamiens, la classe moyenne est surtout intellectuelle et professionnelle plutôt que marchande et industrielle. La majorité souffre du sous-emploi actuel et se voit forcée d'accepter un gagne-pain qui correspond rarement à sa formation et à ses projets de carrière."* [2]

- Les Cambodgiens et les Laotiens

Victimes, pour les premiers, de l'affrontement avec les Khmers Rouges (qui ont pris le pouvoir en 1975) et de l'invasion vietnamienne, ou du Pathet Lao, pour les seconds, les Cambodgiens ou Khmers et les Laotiens sont des "réfugiés de la terre", c'est-à-dire des réfugiés qui, fuyant des conditions de vie pénibles et des persécutions, se sont rendus, après plusieurs jours de marche, dans les camps de réfugiés de la Thaïlande. De là, plusieurs sont venus au Canada et au Québec. Les Khmers étaient surtout des fermiers travaillant dans les rizières, à la campagne; les Laotiens du Québec sont surtout issus de la classe moyenne urbaine (commerçants, fonctionnaires et professionnels).

Une immigration latino-américaine

L'instabilité politique croissante dans les pays d'Amérique centrale a provoqué, dès 1970, l'arrivée au Canada et au Québec de nombreux Latino-Américains. Selon le re-

---

[1] *À la découverte de la communauté vietnamienne*, Québec, ministère de l'Éducation, collection "Communautés culturelles du Québec", 1984, p. 15.

[2] *Les Vietnamiens du Québec*, Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, collection "Portrait", 1984, p. 5.

concernent de 1981, il y avait au Québec 3 895 Chiliens, 690 Guatémaltèques et 875 Salvadoriens. Même si la population de ces pays est constituée à 80% de travailleurs agricoles, le Canada a reçu peu de réfugiés d'Amérique Centrale venant de la campagne. *"Moins de 1% des immigrants installés à Montréal ont déclaré venir du milieu agricole."* [1]

[1] HESS, Yolinda, "Les immigrés d'Amérique Centrale à Montréal", *Forces*, no 73, Hiver 1986, p. 77.

L'émigration: faits mondiaux

> *"On estimait en 1984, à au moins 30 millions, le nombre de migrants dans le monde. Le chiffre réel est très certainement supérieur, si l'on songe à tous ceux qui échappent aux recensements et à tous ceux qui migrent à l'intérieur des pays."* [1]

De tous les temps, des individus en quête de nourriture, de sécurité, ou simplement d'un avenir meilleur, se sont déplacés d'un pays à l'autre, d'une région à l'autre, d'une ville à l'autre. Les mouvements de population font partie de l'histoire de l'humanité, et il existe un dynamisme, souvent complexe, dans les déplacements de ces individus, dans les migrations internationales ou même nationales. Pour les comprendre, il faut non seulement connaître les motifs, mais aussi cerner les structures mises en place par les sociétés pour orienter, freiner ou accroître ces multiples déplacements. Plusieurs pays, par exemple, n'émettent que des autorisations temporaires, limitées dans le temps! C'est le cas des pays européens (sauf pour les réfugiés).

Des millions d'enfants, de femmes, d'hommes fuient leur pays à cause de crises aiguës de subsistance économique, ou de problèmes de protection physique et de sécurité. Ajoutons à cela les sécheresses entraînant la famine, les guerres civiles, les tensions sociales, le travail incertain.

> *"Or si plusieurs sont victimes de catastrophes naturelles, beaucoup sont des réfugiés de la peur, de la persécution, de l'intolérance, de la pauvreté, des rivalités raciales et ethniques, de la guerre et de la guerre civile: en somme de la violation des droits humains fondamentaux."* [2]

En 1984, on estimait à plus de 10 millions le nombre de personnes réfugiées dans le monde. Les principales zones sont l'Afrique, le Pakistan, le Moyen Orient, l'Asie du Sud-Est, l'Amérique Centrale, le Mexique. Mais, contrairement à ce que l'on pense, ce ne sont pas les pays les plus riches qui accueillent le plus de réfugiés.

En effet, seulement 2,3 millions (soit 18%) ont trouvé asile dans les pays riches (Amérique du Nord, Europe, Australie). Les 82% restant (soit 10,4 millions) sont réfugiés dans le Tiers-Monde (Pakistan, Afrique, Moyen-Orient...) En 1984, le Canada se classe au 8e rang des pays d'accueil en nombre absolu. Le tableau XII illustre bien cette affirmation.

---

[1] JACQUES, André, *Les déracinés, Réfugiés et migrants dans le monde*, Paris, Éditions La Découverte, 1985, p. 8.

[2] *Le Canada et les réfugiés : une question de justice*, Bulletin Ligue droits et libertés, vol. IV, no 6 et vol. V, no1, 1986, p. 4.

Tableau XII
Quelques statistiques sur les réfugiés présents en 1984 dans les 20 principaux pays d'accueil

PAYS	NOMBRE DE RÉFUGIÉS	REFUGIES/10,000h	PNB PER CAPITA 1982	* ANNEES 82
Pakistan	2 900 000	333,0	380	50
Iran	1 800 000	447,3		60
États-Unis	1 000 000	42,6	13 160	75
Jordanie	750 000	2 149,0	1 690	64
Israel	718 000	1 751,2	5 090	74
Somalie	700 000	1 375,2	290	39
Soudan	690 000	348,5	440	47
Canada	353 000	139,0	11 320	75
Australie	317 000	205,8	11 140	74
Zaire	303 500	100,3	190	50
Chine	276 000	2,7	310	67
Burundi	256 300	579,9	280	47
Liban	242 900	866,5		65
Syrie	220 000	201,8	1 680	66
Tanzanie	180 000	94,2	280	52
Mexique	170 000	22,7	2 270	65
Algérie	167 000	82,3	2 350	57
France	161 200	29,6	11 680	75
Royaume-Uni	140 000	24,9	9 660	74
Ouganda	133 000	94,2	230	47

* Espérance de vie à la naisssance

JACQUES, André, *Les Déracinés*, Paris, Éditions La Découverte, 1985, p. 238.

L'émigration, l'immigration, le réfugié, l'asile politique... phénomènes marquants de

notre monde contemporain, et cependant mal connus et souvent mal interprétés. Pourquoi part-on? Que recherche-t-on? Pourquoi aller ailleurs?

1. L'émigration: les motifs

Évidemment, certains peuvent partir comme on part à l'aventure, pour voir du pays, à la conquête de nouveaux horizons... Mais, dans la plupart des cas, les individus qui quittent leur pays, le lieu de vie où ils sont connus et reconnus, leurs souvenirs, le font parce qu'ils espèrent un mieux-être ailleurs...

L'incitation au départ peut être d'ordre économique; par exemple, l'absence d'emploi ou la nullité de chances de promotion, peut conduire un individu à vouloir émigrer. De même, l'oppression d'un groupe ou d'une communauté, ou un milieu trop fermé, qui empêche l'individu de s'épanouir, peut inciter une personne à vouloir partir.

L'espoir d'un changement, l'attrait d'un monde meilleur, une vie décente, une volonté de dignité, de survie; tout cela incite au départ. Trop souvent, hélas, les immigrants se heurtent à la réalité de cet ailleurs:

> *"Hélas, cet ailleurs est rarement à la hauteur des espoirs placés en lui: les pays d'accueil ont leurs exigences, leurs problèmes; en temps de crise, les populations entrent en concurrence, s'affrontent; les mouvements de refus, de xénophobie, de racisme se nourrissent de griefs, vrais ou faux."* [1]

Ce déracinement peut aussi être provoqué par la nécessité ou la contrainte. On peut être forcé de partir pour sauver sa vie: que l'on pense aux centaines de milliers de Salvadoriens qui, en 1980, ont été obligés de fuir les massacres du gouvernement; au million de gens venant du Laos, du Vietnam, du Cambodge qui, en 1975, ont été exilés dans le monde entier.

2. Les enjeux de l'immigration

Même si la Déclaration des Droits de l'homme reconnaît à toute personne *"le droit de circuler librement et de choisir sa résidence à l'intérieur d'un État"*, il n'en reste pas moins que, dans les faits, le droit à l'immigration est perçu partout comme un privilège. Au-delà du mythe du "pays qui accueille des immigrants par grandeur d'âme", il faut aussi percevoir les avantages et l'enrichissement qu'en retire cette société. Nous analyserons cet enrichissement collectif au niveau démographique, économique et culturel.

a) La dimension démographique

Pendant longtemps, l'Amérique du Nord a pratiqué une immigration de peuplement, visant un accroissement rapide de la population. Le Québec n'a pas échappé à cette dynamique, et entre 1946 et 1971, 20% de son accroissement démographique est attribuable à l'immigration. Cependant, maintenant le Québec fait face à deux problèmes en ce qui a trait à l'accroissement de sa population: sa faible natalité et sa faible capacité de rétention.

---

[1] JACQUES, André, *Les Déracinés*, Paris, Éditions La Découverte, 1985, p. 9.

Sa faible natalité

Le Québec vit, depuis quelques décennies, une crise démographique importante; non seulement la société québécoise vieillit-elle, mais elle est de plus en plus menacée de décroissance, voire même de "mort" au tournant du siècle.

La fécondité est au coeur même de la crise démographique du Québec. Après avoir détenu au XIXe siècle, un des taux de fécondité les plus élevés au monde, "la revanche des berceaux", le Québec détient maintenant un autre record, parmi les pays industrialisés: celui de la dénatalité; il faut 2,1 enfants/femme pour assurer le renouvellement des générations, et actuellement, au Québec, le taux de fécondité est de 1,4 enfants/femme.

La particularité du Québec réside dans le fait qu'il est un État francophone très peu peuplé, à la démographie stagnante et même décroissante, sur un continent anglophone moins affecté par la dénatalité.

L'immigration internationale paraît alors une solution plausible, mais, selon Georges Mathews, "il faudrait accueillir à terme plus de 60 000 immigrants par année pour assurer la stabilisation de la population".[1]

Ceci s'avère une solution difficile si l'on tient compte qu'au cours des dernières vingt années, le Québec a accueilli en moyenne 20 000 immigrants par année.

Sa faible capacité de rétention

Le Québec a beaucoup de difficulté à retenir son immigration internationale: non seulement il n'attire pas sa part de l'immigration canadienne (en 1984, l'immigration québécoise ne représente que 16% de l'immigration canadienne, alors que la population québécoise représente 25% de la population canadienne), mais de plus, il ne réussit pas à garder les immigrants admis sur son territoire.

"Entre 1946 et 1971, il n'a conservé que 525 000 des 925 000 immigrants qu'il a accueillis."[2]

Souvent, le Québec a agi plus comme terre de transit que comme pays d'établissement. De plus, le Québec est constamment en déficit dans ses échanges migratoires avec les autres provinces canadiennes. Le solde migratoire interprovincial est toujours négatif pour le Québec: par exemple, en 1984, il était de -5 400 personnes.

---

[1] MATHEWS, Georges, "La crise démographique du Québec", *Le Devoir*, 18-19 novembre 1985.

[2] QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *L'immigration au Québec*, 1984, p. 46.

Tableau XIII
La démographie récente au Québec, en milliers

	Naissance	Décès	Immigration Inter-nat.	Immigration Inter prov.	Émigration Inter nat.	Émigration Inter prov.	Solde migratoire
1980	97,4	43,5	22,5	21,9	6,7	46,2	-8,5
1981	95,3	43,4	21,1	24,4	6,2	44,2	-4,9
1982	90,8	43,5	21,3	23,0	7,6	51,4	-14,6
1983	87,7	44,3	16,4	29,1	7,7	48,5	-10,6
1984	87,6	46,5	14,6	34,4	7,7	46,7	-5,4

MATHEWS, Georges, "La crise démographique du Québec", *Le Devoir*, 18/11/85.

De plus, le Québec ne réussit pas à attirer suffisamment d'immigrants francophones: ainsi, en 1986, seulement 21% des immigrants admis au Québec déclaraient ne connaître que le français, par rapport à 31% qui déclaraient ne connaître que l'anglais.

> *"Depuis 1980, la part relative des immigrants ne connaissant que l'anglais a augmenté régulièrement (18% à 31%), alors que la part des immigrants ne sachant que le français diminue constamment (28% à 21%)."* [1]

b) La dimension économique

L'immigration affecte positivement l'ensemble des variables et des relations du système économique.

> *"C'est ainsi qu'on a évalué à 17% la contribution de l'immigration internationale à la croissance du Revenu national québécois entre 1951 et 1974."* [2]

L'immigration internationale comporte de réels avantages pour l'économie québécoise. Énumérons-en quelques uns:

> L'épargne réalisée sur l'éducation et la formation de la main d'oeuvre immigrante:

en terme d'éducation, le Québec profite de l'arrivée d'une main-d'oeuvre déjà en âge de travailler pour laquelle il n'a pas payé la scolarisation obligatoire. Le Québec profite encore plus de la venue d'immigrants hautement qualifiés qui, pour leur pays d'origine, représente "l'exode des cerveaux".

---

[1] QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *L'immigration au Québec en 1986*, Données préliminaires, 1987, p. 3.

[2] QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *L'immigration au Québec*, 1984, p. 49.

"Ainsi, par exemple, pour les seuls immigrants admis entre 1967-1973, le Québec a épargné environ 1 million d'années de scolarité, soit plus de 1 milliard $." [1]

Un apport d'argent:

très souvent, les immigrants ont un capital disponible lors de leur arrivée.

"Les données disponibles permettent d'établir que les 213,386 immigrants au Québec de 1968 à 1975 ont apporté et transféré près de 500 millions de dollars... si on exclut les immigrants entrepreneurs, on calcule qu'en moyenne, l'immigrant possède et transfère 1,860 $." [2]

Ils participeront très vite à la consommation, à l'élargissement des marchés, ils assumeront une contribution fiscale, ils paieront taxes et impôts. De plus, par de la publicité dans certains pays et un assouplissement des procédures de sélection, le Québec a accueilli, entre 1980 et 1983, 2 026 immigrants entrepreneurs qui ont investi plus de 300 millions $, créant ainsi 4 000 emplois au Québec.

Une augmentation de la production:

outre l' "exode des cerveaux", c'est-à-dire l'apport de personnel hautement qualifié, le Québec a attiré une catégorie de travailleurs immigrants à qualification professionnelle relativement basse.

Ces derniers ont souvent occupé les emplois vacants, laissés pour compte, surtout dans les secteurs mous de l'industrie. Pour les employeurs, c'est non seulement la possibilité de résoudre les pénuries de main-d'oeuvre et de combler les postes vacants, là où ils sont (les immigrants étant plus mobiles, géographiquement), mais aussi la possibilité de combler des emplois moins rémunérés en période d'emploi élevé.

"C'est ainsi que les travailleurs immigrés... représentent près de 65% de la main-d'oeuvre du secteur montréalais de bonneterie... Cette offre de main-d'oeuvre provenant de l'immigration a sans doute permis aux secteurs traditionnels à faible productivité et à bas salaire de maintenir un certain degré de compétitivité." [3]

---

[1] LABELLE, Micheline, Danielle LEMAY et Claude PAINCHAUD, *Notes sur l'histoire et les conditions de vie des travailleurs immigrés au Québec*, Montréal, Éditions Carrefour international, 1980, p. 34.

[2] *Ibidem*, p. 34.

[3] QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *L'immigration au Québec*, 1984, p. 52.

On a aussi calculé que les immigrants ont eu un impact positif sur le revenu national du Québec par habitant.

"De fait, l'immigration internationale aurait ajouté près de 530 $ au revenu par tête en 1983, c'est-à-dire de plus de 1 700 $ par famille."[1]

c) La dimension culturelle

L'immigration d'après-guerre, surtout représentée par les pays occidentaux, et l'immigration plus récente, caractérisée par une croissance des pays du Tiers-Monde, ont favorisé une ouverture du Québec sur le monde, des contacts plus étroits entre des gens issus de diverses cultures, et, somme toute, un enrichissement de la culture québécoise.

C'est dans le quotidien que nous retrouvons surtout les contributions que les immigrants apportent à la vie culturelle du Québec: dans le travail et dans la façon de concevoir le travail, dans l'éducation, les loisirs, la vie religieuse.

Il n'y a qu'à regarder autour de nous pour visualiser la présence de plus en plus marquante des immigrants dans la littérature, les arts plastiques, la musique, l'architecture, le design...

Que l'on pense aux Ludmilla Chiriaeff, Maryvonne Kendergi, Eddy Toussaint dans le domaine de la danse; Marco Micone dans le théâtre; Jean-Pierre Girerd dans la caricature; Alain Stanké dans le domaine de l'édition ou Otto Kuchel dans le domaine de l'hypertension... Tous ces gens et bien d'autres ont transporté et transplanté au Québec, leur formation scolaire, leur talent, leur créativité, leur travail... pour le mieux-être collectif des Québécois et des Québécoises.

---

[1] LAROUCHE, Daniel, "Les communautés ethniques: une contribution significative à la vie économique", *Forces*, no 73, Hiver 1986, p. 19.

Histoire de l'immigration

Il importe ici de rappeler quelques faits de l'histoire de l'immigration canadienne au XXe siècle, non seulement pour énumérer et expliquer les différents mécanismes de contrôle instaurés par le gouvernement canadien, mais aussi pour comprendre comment l'histoire de l'immigration est intimement liée à l'histoire des institutions politiques, économiques et culturelles des Canadiens et des Québécois.

À chaque période de l'histoire de l'immigration correspondent des lois et règlements, des mécanismes de sélection et l'établissement de quotas d'immigrants.

1869-1914

La première loi fédérale de l'immigration date de 1869, peu de temps après la Confédération.

Au cours de cette période, l'"Immigration Act" définit l'immigrant comme une personne qui n'est "ni invalide, infirme, malade ou criminel". Donc, des gens en santé et intègres... En 1910, on ajoute à cette définition que "quiconque préconise le renversement du gouvernement canadien ou britannique ne pourra être accepté au Canada": cette loi permettait au Canada de ne pas accepter de militants syndicaux ou politiques.

Cette période a vu arriver au Canada le plus grand nombre d'immigrants de toute son histoire. Viennent alors des cultivateurs, des ouvriers agricoles et des domestiques en provenance des Îles britanniques, des États-Unis et de l'Europe de l'Ouest.

Les Asiatiques sont exclus de "Land Act" de 1872 qui donnait gratuitement des terres aux colons qui allaient s'installer dans l'Ouest.

Quelques immigrants viennent aussi de l'Europe du Sud (des Italiens) et de l'Asie (des Chinois et des Indiens).

1914-1929

Après la 1ère guerre mondiale, une vigoureuse politique de l'immigration est mise en place afin de continuer la colonisation de l'Ouest du pays et de recruter des travailleurs spécialisés et non spécialisés dans les industries canadiennes. Les gouvernements canadien et britannique signeront une entente en 1923, l'"Empire Settlement Act" et déposeront chacun 600 000$ pour aider les immigrants à payer leur établissement au pays et leur transport. À partir de cette date, tous les immigrants devront posséder un passeport pour entrer au Canada (sauf les Américains et les Britanniques).

En 1927, une loi introduit la notion de sécurité nationale: sont indésirables les espions, les conspirateurs et toute personne opposée au gouvernement (ceci pour contrer l'entrée d'ennemis de la nation, comme, par exemple, les Allemands, les radicaux russes et ukrainiens). C'est aussi pendant cette période que des compagnies industrielles signeront des accords avec le gouvernement canadien sur la venue d'immigrants. Par exemple, des compagnies de chemin de fer, dont le Canadien Pacific

Railway, signeront, en 1925, un accord avec le ministère de l'Immigration et de la Colonisation leur réservant l'exclusivité du recrutement des travailleurs agricoles et des domestiques pour l'Europe de l'Est.

1929-1945

La grande récession des années 30 amène de graves restrictions à l'immigration. A partir de 1931, seuls les Britanniques et les Américains ont le droit d'immigrer après une sévère sélection. De plus, une chasse aux sorcières s'instaure par rapport aux immigrants déjà admis: par exemple, après l'attaque de Pearl Harbour, plus de 30 000 Japonais et Canadiens d'origine japonaise seront internés dans des camps militaires et verront leurs biens confisqués par l'État.

1945-1957

En 1950, le département de la citoyenneté et de l'immigration est créé. C'est une période de prospérité économique et on se heurte à une grave pénurie de main-d'oeuvre.

L'immigration devient donc un instrument de développement économique et démographique très important, mais pas à n'importe quel prix. En 1952, une loi définit clairement le type d'immigrants que le gouvernement acceptera "White if possible" et Britanniques. Cette loi est pleine de restrictions à l'entrée d'une immigration noire et asiatique. Elle crée aussi le parrainage: tout résidant permanent peut "parrainer" un parent, c'est-à-dire, prendre en charge, certaines catégories de parents admissibles.

Cette mesure vise entre autre, à combler les besoins en main-d'oeuvre non qualifiée qui viendra surtout d'Europe du Sud (Grèce, Italie, Espagne). À cette époque, on estimait qu'un immigrant pouvait parainner jusqu'à 49 parents. D'une pierre, deux coups: combler la pénurie de main-d'oeuvre non qualifiée sans que le gouvernement n'en assume les coûts de prise en charge, et garder le contrôle sur la composition ethnique, à prédominance blanche, de la population.

Par contre, le gouvernement acceptera des travailleurs hautement spécialisés du Ceylan (maintenant Sri Lanka), du Pakistan et des Indes. C'est un exemple du fameux "exode des cerveaux".

1957-1963

Fin des années 50: récession économique. Le Canada a besoin de main-d'oeuvre qualifiée et on veut restreindre l'immigration de travailleurs non qualifiés, recrutés entre autres, par le parrainage. On introduit alors dans la grille de sélection la notion de qualification professionnelle. De plus, en 1962, le gouvernement canadien abolit certaines mesures discriminatoires contenues dans la loi de 1952: ceci à cause des nouvelles relations commerciales du Canada avec l'Asie et les Antilles Anglaises, et à cause du rôle de plus en plus important que le Canada joue sur la scène internationale.

1963-1970

À partir de 1963, le Canada entre dans une période d'expansion qui durera jusqu'en 1970. En 1966, on crée le ministère de l'Emploi et de l'Immigration. En 1967, le Canada

met en place une grille de sélection pour l'admission des immigrants: celle-ci se veut "objective", non entachée de discrimination: elle introduit le système de points encore en vigueur aujourd'hui. Ce sont maintenant des critères éducationnels et professionnels qui favoriseront l'entrée au Canada; on ouvre la porte à des gens instruits et qualifiés.

1970-1988

À partir de 1970, le Canada connaît une phase de récession économique: inflation, chômage, stagnation de la production... Dès 1972, le Canada commence à fermer ses portes aux immigrants: limite du visa d'entrée à trois mois, visa d'emploi pour avoir le droit de travailler, obligation pour les visiteurs de retourner dans leur pays pour faire une demande de résidence, restriction du droit d'appel pour une ordonnance d'expulsion. Le Bill C-24, adopté en avril 1978, resserre considérablement le contrôle économique, politique et administratif de l'immigration. Cette loi fait ressortir clairement que l'immigration doit être au service des besoins de l'économie canadienne (par exemple, en créant une catégorie de travailleurs temporaires).

Le Québec et l'immigration

Jusqu'en 1968, le Québec n'a aucun contrôle sur son immigration. elle sera donc massivement britannique et anglophone... En 1968, le Québec crée son propre ministère de l'Immigration: il s'agit, pour le gouvernement provincial, de se servir des politiques d'immigration pour répondre aux besoins spécifiques de la main-d'oeuvre pendant la Révolution tranquille.

Cependant, un volet particulier du ministère de l'Immigration sera de veiller à ce que les immigrants s'intègrent à la communauté francophone.

En 1971, suite aux accords Cloutier-Lang, des agents d'orientation du ministère québécois s'installent dans les ambassades canadiennes afin de recruter des immigrants francophones. En 1975, une deuxième entente fédérale-provinciale (Andras-Bienvenue) permet aux agents d'immigration québécois d'examiner et d'évaluer la pertinence des demandes des immigrants voulant s'établir au Québec.

Ce n'est qu'en 1978, toutefois, que le Québec (par le biais de l'entente Couture-Cullen), obtient le pouvoir décisionnel de sélectionner les immigrants qui veulent s'établir sur son territoire. Cette entente reconnaît au Québec l'administration de sa propre grille de sélection, qui est, en fait, semblable à celle du Canada, sauf en ce qui concerne les points alloués à la connaissance du français (10), par rapport à la connaissance de l'anglais (2); la grille canadienne accord cinq points à la connaissance de l'une ou l'autre langue.

Les législations canadienne et québécoise en matière d'immigration

L'admission des immigrants au Canada est de juridiction fédérale. Depuis 1978, le Québec décide de la sélection des immigrants qui veulent s'établir sur son territoire (entente Couture-Cullen). Depuis cette date, même si l'admission des immigrants est toujours de juridiction fédérale, le Québec est maintenant maître d'oeuvre en ce qui concerne le volume et la sélection de ses immigrants.

Depuis 1968, le Québec a son propre ministère de l'immigration et il le nomme ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration (MCCI) depuis 1981. Celui-ci a pour fonction:

> *"...d'informer, de recruter, de sélectionner les immigrants, de rendre possible leur établissement et d'assurer leur intégration harmonieuse au sein de la société québécoise et plus particulièrement de la majorité francophone."* [1]

1. Catégories d'immigrants

Le ministère distingue trois catégories d'immigrants, avec pour chacune, des critères de sélection différents. Ces catégories sont les mêmes que celles que reconnaît le gouvernement fédéral.

a) Réunification de familles

Le Québec, tout comme le Canada, reconnaît l'importance de la réunification des familles. Ainsi, tout ressortissant étranger qui appartient à cette catégorie voit sa demande examinée de façon prioritaire. Qui peut donc appartenir à cette catégorie de la famille ?

La catégorie de la famille désigne un ressortissant étranger qui, par rapport à un résidant du Québec, est:

a) son conjoint

b) son enfant célibataire âgé de moins de 21 ans

c) son père, sa mère, son grand-père ou sa grand-mère âgé de moins de 60 ans, si ce ressortissant étranger et son conjoint sont incapables d'exercer un emploi ou s'il est veuf

d) son père, sa mère, son grand-père ou sa grand-mère âgé d'au moins 60 ans

e) son frère, sa soeur, son neveu, sa nièce, son petit-fils ou sa petite-fille, orphelin, âgé de moins de 18 ans et célibataire

f) son fiancé

---

[1] QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration , *Consultation sur le niveau d'immigration*, Aspects légaux et réglementaires de l'immigration au Québec,1986, p. 1.

g) une personne mineure que ce résident du Québec a l'intention d'adopter et qu'il peut adopter en vertu de la loi de l'adoption

h) un proche parent

i) le père ou la mère, indépendamment de leur âge ou de leur statut matrimonial ou de leur capacité d'exercer un emploi, d'un citoyen canadien domicilié au Québec qui se porte garant.

S'il s'agit du parrainage d'un conjoint ou d'un enfant célibataire âgé de moins de 21 ans, aucune norme financière n'est applicable; par contre, pour tous les autres cas (par exemple, le frère, la mère...), il faut qu'un proche parent s'engage, auprès du MCCI, à s'en porter garant pour une période de 10 ans. Ceci signifie que le garant doit donner la preuve financière qu'il subviendra aux besoins de son parrainé pendant dix ans car le parrainé, pendant cette période, n'aura droit ni aux allocations de Bien-être social, ni aux allocations de fréquentation de COFI (Centre d'orientation et de formation des immigrants), ni aux allocations pour frais de garde, ni aux prêts-bourses.

b) Personnes en situation de détresse (réfugiés)

Au Canada

En 1969, le Canada adhère à la Convention des Nations Unies sur les réfugiés (qui avait été signée à Genève en 1951), et accorde une reconnaissance légale au statut de réfugié. Celle-ci est donc exclusivement de juridiction fédérale et le Québec n'a pas de pouvoir sur cet aspect de l'immigration.

> *"...toute personne qui, craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et ne peut, ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays, ou qui, si elle n'a pas de nationalité, et se trouve hors du pays, ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner."* [1]

En 1984, le Canada a accepté 15 399 réfugiés. De ce nombre, 10 547 provenaient de personnes sélectionnées à l'étranger parrainées par le gouvernement (68,5%), 3 892 étaient parrainées par des groupes du secteur privé (25,3%) et 960 (6,2%) étaient des personnes à qui on avait reconnu le statut de réfugié au sens de la Convention de Genève.

Au Québec

Le Québec reconnaît trois types de "personnes en situation de détresse" (dont celle de réfugié au sens fédéral); selon que le ressortissant:

a) est reconnu, au sens de la Loi concernant l'immigration au Canada, comme un réfugié au sens de la Convention

---

[1] *Ibidem*, p. 4.

b) fait partie d'une catégorie de ressortissants étrangers reconnue par règlement comme:

i) craignant avec raison d'être persécuté du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques et qui ne serait pas exclu de l'application de la Convention à cause d'un crime ou de ses gestes personnels

ii) se trouvant hors du pays de sa résidence à cause d'une guerre, de troubles civils ou d'un changement de régime politique, et est incapable de retourner vivre dans le pays de sa résidence parce qu'il craint avec raison que sa sécurité personnelle ne soit mise en danger

iii) ou étant victime d'un cataclysme naturel qui a détruit l'environnement de son lieu de résidence.

C'est en mai 1982, en vertu de la modification apportée à la réglementation québécoise (article 18c) que le MCCI a jouté cette troisième catégorie de personnes en situation de détresse: le Ministre peut sélectionner ces personnes en vertu de son pouvoir discrétionnaire.

c) est dans une situation de détresse telle qu'il mérite une considération humanitaire du fait que:

i) son bien-être physique, mental ou moral, de même que celui de sa famille se retrouveraient fortement perturbés s'il ne pouvait demeurer ou venir au Québec

ii) sans être un résidant du Québec, il s'est intégré à la collectivité québécoise et représente un apport certain à cause notamment de son emploi, de sa profession, ou de son activité économique ou artistique

iii) sa sécurité physique se trouverait menacée notamment à cause de risques d'emprisonnement, de torture ou de mort, s'il ne pouvait demeurer ou venir au Québec.

c) Immigrants indépendants

La catégorie des immigrants indépendants comprend un ressortissant étranger:

-âgé d'au moins 18 ans qui vient occuper au Québec un emploi permanent et à temps plein

-âgé d'au moins 18 ans et qui est considéré comme "entrepreneur" ou "travailleur autonome"

-qui est âgé d'au moins 55 ans et qui n'a pas l'intention de chercher, ni d'accepter un emploi au Québec ("retraité")

-un ressortissant étranger peut être désigné comme étant un "parent aidé", si, par rapport à un résidant du Québec, il est son neveu/nièce célibataire de moins de 21 ans, son enfant, son père/mère, son frère/soeur, son grand-père/grand-mère, sa tante/oncle, petit-fils/petite-fille, tout en ne répondant pas, par ailleurs, aux conditions de la catégorie réunification de famille.

2. Grille de sélection

Les immigrants de la catégorie de la famille et ceux de la catégorie des personnes en détresse ne sont pas soumis à une grille de sélection. Par contre, la catégorie des indépendants doit se soumettre à un grille de sélection qui comporte les huit facteurs suivants:

1. Instruction :		11 points
2. Préparation professionnelle spécifique :		10 points
-de 6 mois:	2 points	
-6-12 mois:	4 points	
-1-2 ans:	6 points	
-2-4 ans:	8 points	
-4 ans et +:	10 points	
3. Adaptabilité :		22 points
-qualités personnelles:	15 points	
-motivation:	5 points	
-connaissance du Québec :	2 points	
4. Emploi		
-emploi permanent et temps plein:	15 points	
-possibilité d'emploi:	0 - 10 points	
5. Expérience professionnelle:	10 points selon l'expérience ...	
6. Âge :		10 points
jusqu'à:		
-35 ans:	10 points	
-36 ans:	9 points	
-37 ans:	8 points	
-38 ans:	4 points	
-39 ans:	2 points	
-40 ans:	1 point	
7. Langue		
-connaissance du français:		15 points
compréhension:	6 points	
expression orale:	5 points	
lecture:	3 points	
écriture:	1 point	

-connaissance de l'anglais:		2 points
compréhension:	1 point	
expression orale:	1 point	
8. Parent ou ami résident au Québec:		5 points
9. Points bonis:		8 points
-si conjoint parle français couramment:	4 points	
-si conjoint est en mesure d'exercer un emploi selon la demande:	4 points	
-présence d'enfants dans la famille:		
-1 enfant:	1 point	
-2 enfants:	2 points	
-3 enfants:	4 points	

Le requérant doit obtenir au moins 50 points sur un total possible de 108 points, pour que sa candidature soit retenue. Les facteurs emploi et expérience professionnelle ont une importance déterminante dans la grille de sélection: une note zéro, par exemple, à l'un ou l'autre de ces facteurs entraîne le refus d'une candidature.

Les immigrants entrepreneurs ou investisseurs sont une sous-catégorie des immigrants indépendants; l'entrepreneur est celui ou celle qui crée au moins 3 emplois au Québec. L'investisseur est celui qui investit au Québec un capital d'au moins 250 000$. Le MCCI évalue la compétence, la motivation et les ressources financières de l'immigrant investisseur, et détermine si l'expérience du candidat est transférable et pertinente au Québec.

3. Quotas d'immigration

Depuis 1985, le MCCI organise une consultation publique annuelle auprès de ses partenaires sociaux, en vue de déterminer le niveau d'immigration pour le Québec. Suite à diverses études du MCCI et tenant compte des avis émis par ses partenaires sociaux, le MCCI a orienté sa politique d'immigration pour les 5 prochaines années en identifiant 2 priorités:

a) atteindre d'ici 5 ans le quart de l'immigration internationale venant s'établir au Canada: traditionnellement, la part du Québec était de 17%, alors que son poids démographique à l'intérieur du Canada est de 25%;

b) effectuer un nouvel équilibre selon les catégories d'admission en favorisant la venue en plus grand nombre des immigrants de la catégorie des indépendants.

La marge de manoeuvre du Québec varie selon qu'il s'agit d'immigration familiale, économique ou humanitaire:

> *"L'immigration familiale ne se prête guère à une politique volontariste; elle est prédéterminée par les flux migratoires antérieurs et la volonté des individus de réunir autour d'eux leur famille immédiate. L'immigration humanitaire concerne la sélection à l'étranger de personnes en situation de détresse; cela constitue une responsabilité majeure pour le Québec sur le plan international. L'amplitude de notre action doit toutefois tenir compte des capacités d'accueil de notre société. L'immigration économique concerne la sélection et le recrutement des indépendants."* [1]

Le Conseil des Ministres avait établi pour 1987, un niveau d'immigration oscillant entre 20 000 et 22 000 personnes. Le ministère prévoyait faire la sélection de la façon suivante:

- 6 500 admissions au titre de la réunification familiale;

- 8 500 à 10 500 admissions pour l'immigration économique;

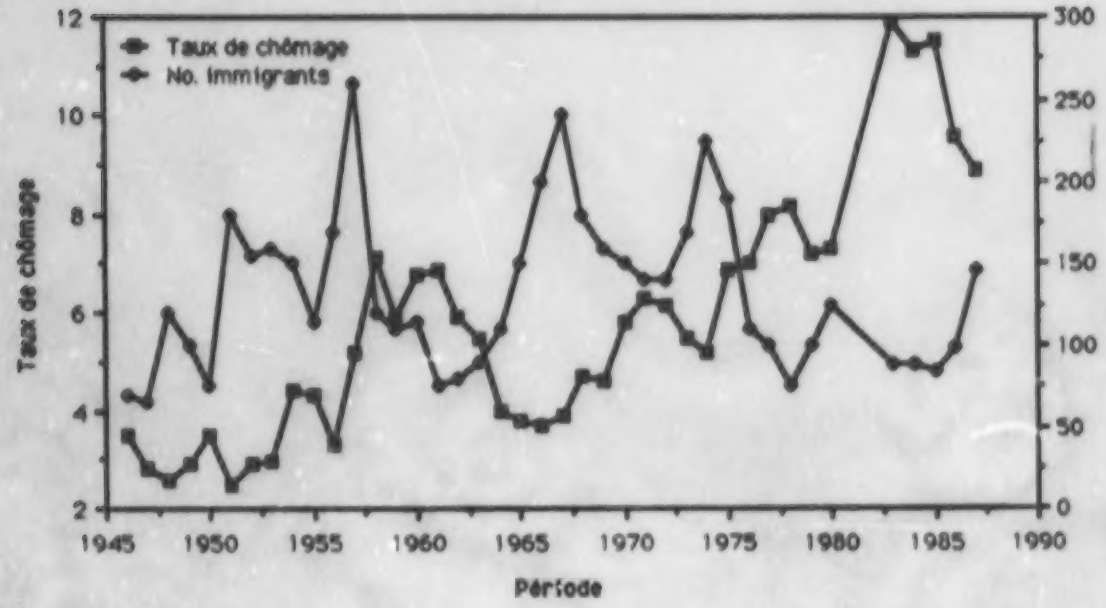
- 5 000 admissions pour des motifs humanitaires, dont 4 000 à titre de réfugiés sélectionnés à l'étranger.

Le volume des entrées au Canada et au Québec a , depuis 1946, été fortement lié aux exigences du marché du travail. Par exemple, par l'étude du tableau XIV, nous constatons que les périodes de sous-emploi ou de chômage correspondent à des baisses significatives de l'immigration. Le contraire est aussi vrai: une remontée de l'emploi correspond à des périodes de pointe de l'immigration.

---

[1] *Ibidem*, p. 5.

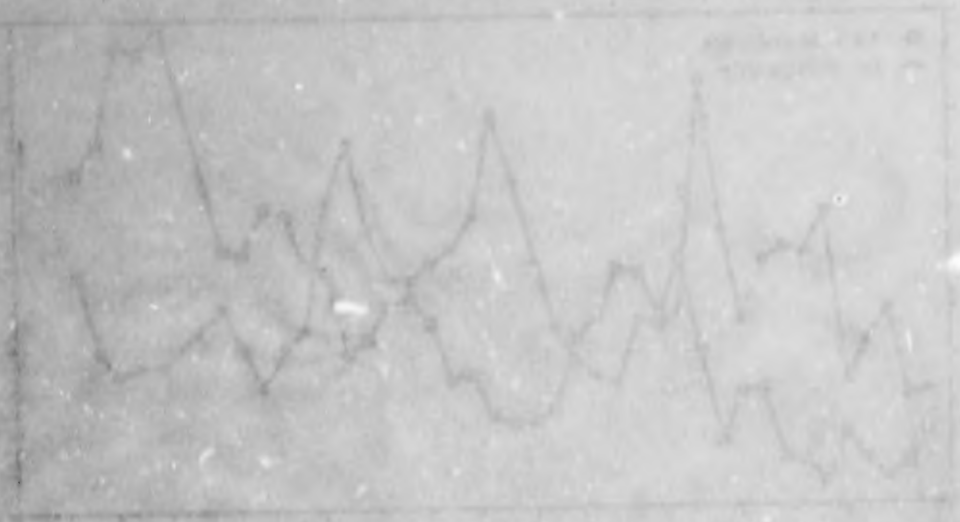
Tableau XIV
Niveau d'immigration et taux de chômage, Canada, 1946-1987



Sources:

LAROUCHE, Daniel, "Les communautés ethniques", *Forces*, no 73, Hiver 86, p. 19.

STATISTIQUES CANADA, *Statistiques sur l'immigration*, 1985-86-87.



Données sur les communautés choisies

Afin de mieux comprendre les récits de vie, il convient de situer les deux familles dans l'ensemble plus vaste de l'histoire de leurs communautés respectives au Québec, et plus précisément à Montréal. Voici quelques points de repère utiles concernant les communautés italienne et haïtienne de Montréal.

Communauté italienne de Montréal

1. Différentes vagues d'immigration

C'est à des moments différents que les Italiens sont arrivés au Québec.

a) De 1861 à 1901

En 1861, c'est la proclamation du Royaume d'Italie, l'aboutissement du processus de l'unification italienne. Pour des motifs politiques, certains, surtout originaires du nord de l'île, quittent leur pays pour l'Amérique. Ce sont surtout des hommes célibataires (qui prendront comme épouses souvent des Canadiennes françaises), en majorité artisans (des statuaires), apprentis et petits commerçants (surtout importateurs de marbre). Un représentant connu de cette époque d'immigration italienne à Montréal est Mario Catelli.

b) De 1901 à 1910

Puis vient une nouvelle vague d'immigrants. Ce sont majoritairement des paysans sans terre du sud de l'Italie, souvent analphabètes, à qui le processus d'unification de l'Italie n'a laissé que misère et oppression. Ils sont des travailleurs saisonniers qui viennent tenter de gagner leur vie en Amérique en travaillant pour de grosses compagnies de chemins de fer ou d'extraction minière.

À Montréal, ils travaillent pour la compagnie Canadien Pacifique ou encore aux travaux d'infrastructure de la ville alors en pleine expansion: construction de canaux, de tunnels, d'égouts, d'aqueducs, de bâtiments, pavage des rues, pose de rails de tramways, etc. Ils sont engagés à la journée et ne sont réembauchés que s'ils manifestent soumission et productivité.

À cette époque, les célibataires vivent majoritairement en pension dans des familles, préférablement originaires de la même région qu'eux -des paesani- ou entassés dans des foyers surpeuplés, souvent insalubres, dans des conditions hygiéniques déficientes.

C'est à ce moment qu'on commence à lire dans les journaux des jugements tels:

> *"...toute une colonie italienne vivant dans une malpropreté et une promiscuité dangereuses..."*
>
> *"... une ruelle infecte où vivent des centaines d'Italiens de la classe misérewse..."*[1]

Les journalistes associent les Italiens à promiscuité, saleté et risques de violence. Et quand de tels événements se produisent effectivement, ils les amplifient et contribuent à créer ce qui deviendra un stéréotype: on associe Italien, surpeuplement, saleté et violence. Les journalistes attribuent moins ces comportements aux conditions sociales

---

[1] cité dans RAMIREZ, Bruno, *Les premiers Italiens de Montréal, L'origine de la Petite Italie du Québec*, Montréal, Éditions Boréal Express, 1984, p. 42.

de leur existence à Montréal qu'à leur prétendue nature de *"...peu civilisés,...prompts à se faire justice eux-mêmes,...à leurs instincts sanguinaires"*[1]. Le discours raciste vient de naître au sujet des Italiens.

À cette même époque, les nouveaux arrivants Italiens, qui ne parlent pas encore les langues du pays, qui ne connaissent pas encore les rouages du système et qui ont un besoin pressant de travailler, sont souvent victimes d'exploiteurs de tous genres. La compagnie Canadien Pacifique, par exemple, embauchait sa main d'oeuvre d'origine italienne par l'intermédiaire d'un recruteur exclusif, lui-même d'origine italienne, qui allait la chercher parmi ses pairs à Montréal ou directement en Italie; Antonio Cordasco a été le plus célèbre des agents d'emploi, les banchieri, et il a été couronné "roi des travailleurs" en 1904 par 2 000 participants à un défilé en son honneur. Ces agents d'emploi, souvent installés au Québec depuis plus longtemps, reçoivent des grandes compagnies des revenus proportionnels au nombre de travailleurs qu'ils peuvent recruter. À eux s'ajoutent des agents des compagnies de navigation, des contremaîtres, des patrons d'hôtel, des banquiers qui profitent de la situation de vulnérabilité temporaire dans laquelle vivent les nouveaux arrivants. La situation devient tellement alarmante qu'en 1904, le gouvernement fédéral, craignant l'agitation, commande une commission royale d'enquête sur les pratiques des agences d'emploi pour immigrants.

Une lutte se joue déjà, à l'intérieur de la communauté italienne de Montréal, entre les premiers immigrants italiens, ayant acquis une notoriété (consul, importateur de marbre, commerçant, avocat, membre du clergé, propriétaire de journal) et les arrivés plus récents qui, tel Cordasco, atteignent une situation financière enviable par des voies moins orthodoxes.

Quand les perspectives de travail deviennent plus stables, l'immigration devient permanente et des familles s'installent. À ce moment, les Italiens se regroupent majoritairement dans un quartier du centre-sud de la ville, près des gares Windsor (CP) et Bonaventure (Grand Trunk), entre les rues Ontario et Notre-Dame, entre Beaudry et St-Urbain. Leurs enfants fréquentent alors les écoles catholiques francophones. *"Selon les données de la CECM... le français a été la langue d'éducation (et donc en partie de socialisation) de la majorité des enfants d'origine italienne jusqu'en 1946 pour décroître constamment par la suite."*[2]

Vers la fin des années 20, s'opère un changement important dans la communauté italienne de Montréal; elle "déménage". Plusieurs familles partent du centre-sud pour venir s'installer dans le quartier Mile-End, à proximité de la branche nord de la voie ferrée du Canadien Pacifique près de la gare Mile-End du CP (près de ce qui deviendra la rue Jean-Talon) où elles trouvent des terrains vagues à cultiver et où construire une maison. Jusque là, plusieurs enfants de la communauté italienne de Montréal fréquentaient les écoles de langue française de la CECM. Mais, à partir des années 30, ils quittent de plus en plus les écoles françaises du réseau catholique pour aller vers les écoles du réseau anglo-catholique. Celui-ci leur offrait, outre l'enseignement de

---

[1] *Ibidem*, p. 44.

[2] PAINCHAUD, Claude et Richard POULIN, "Italianité, conflit linguistique et structure du pouvoir dans la communauté italo-québécoise", *Sociologie et sociétés*, Enjeux ethniques: production de nouveaux rapports sociaux, vol. XV, no 2, octobre 1983, p. 98.

l'anglais -langue stratégique en Amérique-, un enseignement religieux, des cours de citoyenneté et de meilleures conditions matérielles d'apprentissage. C'est le début d'un long mouvement qui reliera les Italiens de Montréal aux anglophones de la ville.

c) De 1929 à 1941

À partir de ce moment, viennent au Québec des adversaires du fascisme qui sévira en Italie de 1926 à 1945. Ce sont surtout des familles, ayant à leur tête des professionnels, commerçants et ouvriers spécialisés. Elles vont s'établir dans le quartier Mile-End ou encore elles vont aller ouvrir de nouveaux quartiers dans Ville Émard, Hochelaga et Lachine.

En 1940, au moment où l'Italie déclare la guerre à la France et à l'Angleterre, les Italiens et Italo-Canadiens de Montréal sont soupçonnés par les autorités fédérales de collaborer avec le régime fasciste et plusieurs des dirigeants de la communauté sont internés au camp militaire de Petawawa.

d) De 1951 à 1960

Au Canada comme au Québec, cette période a attiré le plus d'immigrants d'origine italienne. Au cours de cette décennie, la population québécoise d'origine italienne a triplé. D'après une enquête du Congrès national des Italo-Canadiens (CNIC), 55% des immigrants italiens arrivés au Québec après la Deuxième Guerre sont arrivés entre 1946 et 1960[1]. Ils sont surtout originaires du sud de l'Italie. Ils viennent au Canada très majoritairement pour des motifs économiques (trouver du travail), et pour rejoindre leur famille. Dans la plupart des cas, ce sont des membres de leurs familles déjà installés au Canada qui les ont incités à venir. La très grande majorité d'entre eux sont des immigrants parrainés[2].

Des professionnels et des hommes d'affaires ont aussi fait partie de cette dernière vague d'immigration; parmi eux se trouveront les futurs leaders de la communauté italienne de Montréal à travers le Congrès national des Italo-Canadiens, région Québec, seul porte-parole officiel de la communauté italienne auprès des instances gouvernementales à tous les paliers.

2. Statistiques

Nous allons maintenant préciser quelques données concernant la communauté italienne telle qu'elle se présente à Montréal en 1981.

Parmi les Québécois nés en Italie:

- 58,5% sont arrivés avant les années 60
- 34,8% sont arrivés entre 1961-1970

---

[1] *Ibidem*p.91.

[2] *Ibidem*, pp. 92-93.

- 6,7% sont arrivés entre 1971-1980[1]

Population active occupée née en Italie selon les catégories professionnelles:

- 70,8% sont des cols bleus (dont le 1/3 travaille dans la fabrication, le montage et la réparation)
- 17,2% sont cols blancs
- 12,1% sont des professionnels et surtout des membres de direction[2]

Population active occupée née en Italie, selon le secteur d'activité économique:

- 42,60% travaillent dans l'industrie manufacturière
- 18,00% travaillent dans les services
- 15,30% travaillent dans le commerce
- 11,9% travaillent dans les bâtiments et travaux publics[3]

Revenu total moyen des Québécois nés en Italie de 15 ans et plus : 12 765$[4].

Population immigrée née en Italie de 15 ans et plus, selon le plus haut niveau de scolarité atteint:

- 51,5% : le primaire
- 18,4% : le secondaire
- 23,0% : des études non universitaires
- 7,0% : des études universitaires[5]

---

[1] AUDET, Benoit, *Les caractéristiques socio-économiques de la population immigrée au Québec au recensement de 1981*, Cahier no 4, Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction de la planification et de l'évaluation, 1987, p. 13.

[2] *Ibidem*, p. 44.

[3] *Ibidem*, p. 85.

[4] *Ibidem*, p. 101.

[5] *Ibidem*, p. 59.

Il y a 163 735 Québécois de souche italienne (soit 2,7% de la population québécoise). C'est la plus grosse communauté ethnique après celles des Canadiens français et des Canadiens anglais.

Le Québec reçoit 20% de la population canadienne d'origine italienne (l'Ontario en reçoit 64,3%). Les communautés italiennes de Toronto et de New York étant très fortes, cela explique en partie l'attrait que représente l'anglais pour les Italiens de Montréal.

63% d'entre eux sont propriétaires de leur maison.

75% des petites exploitations dont ils sont propriétaires sont des entreprises familiales.

97,7% d'entre eux sont catholiques.

Près de la moitié d'entre eux sont trilingues.

Parmi les Québécois de langue maternelle italienne:

- 71,6% déclarent l'italien comme langue parlée à la maison
- 17,9% déclarent l'anglais comme langue parlée à la maison
- 10,0% déclarent le français comme langue parlée à la maison

70% des enfants d'origine italienne fréquentent le secteur scolaire anglophone.

> *"En aucun cas, la langue anglaise n'est proportionnellement plus utilisée que le français ou l'italien. Elle n'est que la deuxième langue au travail et dans les services publics. L'Italo-Québécois utilise la langue française dans ses communications avec la société environnante et l'italien dans ses communications de caractère privé. Mais pour les enfants l'anglais occupe la première place".* [1]

> *"Pour toutes les villes canadiennes où existe une communauté italienne importante, c'est à Montréal que le taux d'utilisation de la langue italienne et/ou des dialectes est le plus élevé... le taux d'utilisation de la langue italienne pour les communications entre les enfants et les parents atteint 83%."* [2]

Plus des deux-tiers des Italiens de Montréal vivent dans les quartiers Jean-Talon, Mile-End et St-Michel et dans les municipalités de St-Léonard et Montréal-Nord.

3. Traits culturels

Traditionnellement, la famille nucléaire était le pivot central des relations sociales chez les gens de culture italienne. À l'intérieur de la famille, les tâches étaient ainsi réparties que la mère s'occupait des tâches domestiques et le père du travail rémunéré. La famille élargie occupait également une place très importante en ce sens que

---

[1] PAINCHAUD, Claude et Richard POULIN, *op. cit.*, pp. 98-99.

[2] *Ibidem*, p. 99.

les membres de la famille nucléaire entretenaient des liens fréquents avec les grands-parents, oncles et tantes, cousins et cousines.

Aujourd'hui, comme dans beaucoup de sociétés, ces traits culturels sont en profonde mutation. Les rôles traditionnellement dévolus aux différents membres de la famille sont en train de changer. Il est encore trop tôt pour dire sur quels nouveaux rôles le choix s'arrêtera.

Malgré ces changements en cours, le 1/3 des Italiens de Montréal ont des proches parents dans l'immeuble où ils habitent et 2% seulement des familles italiennes envoient leurs enfants en garderie. Ils habitent dans des secteurs très concentrés de Montréal; près de la moitié d'entre eux travaillent avec des Italiens et plusieurs pour des Italiens[1].

Plusieurs immigrants originaires d'Italie sont arrivés au Québec ne parlant que le dialecte de leur région. Ce n'est qu'après leur arrivée ici qu'ils ont utilisé l'italien national pour pouvoir communiquer avec les autres Italiens d'autres régions que la leur.

Les Italiens de la communauté montréalaise gardent un lien étroit avec leur pays natal, par le moyen de leur langue, du courrier, d'échanges de visites, d'envois d'argent ou de présents, d'émissions de radio et de télévision produites en Italie et retransmises au Québec.

4. Les institutions

La communauté italienne de Montréal possède plus de 200 associations à vocations diverses. Les plus importantes sont:

- Congrès national italo-canadien, région Québec, créé en 1974, qui regroupe plus de la moitié des associations (services sociaux, enseignement de l'italien, activités culturelles et sportives, foire commerciale annuelle, présentation de mémoires)[2]

- Centro Donne: centre, créé en 1979, par et pour les femmes

- Casa d'Italia: édifice communautaire italien non religieux

- Service communautaire italo-canadien du Québec

- Fédération italienne des travailleurs et leurs familles (FILEF - créé en 1972) qui donne des cours de français aux adultes et organise des activités culturelles.

Il existe 11 églises catholiques et 5 églises protestantes.

La communauté possède ses propres moyens de communication produits au Québec: 4 journaux hebdomadaires lus par 40% des leurs, des émissions de radio et télé en langue italienne suivies par 23% de la population.

---

[1] *Ibidem*, p. 97.

[2] En 1979, le ministère de l'Immigration du Québec reconnaissait le CNIC, région Québec, comme le seul interlocuteur valable de la communauté italienne du Québec; le CNIC, région Québec, a reçu la presque totalité des subventions accordées à la communauté italienne par le Secrétariat d'État et les programmes administrés par le ministère du Multiculturalisme. *Ibidem*, p. 102.

5. Les réalisations

Il est inutile d'insister sur l'immense apport des immigrants italiens quant aux modifications des habitudes alimentaires des autres Québécois. Ils ont sûrement un grand rôle à jouer dans l'ajout à notre diète de fruits et légumes variés, des pâtes, des fromages et des vins.

Plusieurs Italiens d'origine se sont manifestés au Québec dans le domaine de l'architecture et de la décoration: la décoration des stations de métro Champ-de-Mars, Jean-Talon, Mont-Royal, Bonaventure, la conception de la Tour de la bourse, la réalisation des fresques du Pavillon du Québec à Osaka sont l'oeuvre de gens nés en Italie.

Ils ont également contribué à introduire des sports nouveaux pour les autres Québécois: le soccer et le cyclisme.

Communauté haïtienne de Montréal

1. Différentes vagues d'immigration

Les Haïtiens sont entrés au Québec en deux vagues.

a) 1ère vague: de 1968 à 1972

Viennent à ce moment des Haïtiens qui sont surtout médecins, infirmières, enseignants, techniciens et cadres d'administration, donc des gens fortement scolarisés.

Ils sont venus en majorité parce qu'ils fuyaient le régime d'oppression de Duvalier. Au Québec, ils répondent aux nouveaux besoins créés au lendemain de la Révolution tranquille par l'expansion des services médicaux et paramédicaux, la refonte du système d'enseignement et la prolifération des technocrates de la fonction publique.

La très grande majorité d'entre eux parle français et créole.

Ce sont surtout des immigrants qui seront admis comme indépendants.

b) 2ième vague: de 1973 à suivantes

Arrive à cette époque la vague d'immigration la plus importante en nombre.

Pour les années 1974-1978, Haïti est au premier rang des pays sources d'immigrants pour le Québec. [1]

Ce sont alors surtout des ouvriers non spécialisés, des mécaniciens, commerçants, restaurateurs, artisans. Cette vague d'immigration haïtienne comprend plus de femmes que d'hommes. Ce sont des gens moins scolarisés que les immigrants de la première vague.

Ils partent d'Haïti pour des raisons économiques et familiales. Au Québec, ils occupent les emplois laissés vacants par les Québécois et les Canadiens, c'est-à-dire les emplois les moins rémunérés tels travailleurs de manufacture, employés d'entretien, domestiques.

La majorité parle créole. Quelques-uns parlent français.

Ils viennent surtout comme parrainés (pris à charge par un membre de leur famille, immigrant reçu au Canada).

2. Statistiques

Voici quelques données concernant la communauté haïtienne telle qu'elle se présente à Montréal en 1981.

---

[1] BERNECHE, Francine et Jean-Claude MARTIN, " Immigration, emploi et logement: la situation de la population haïtienne dans certaines zones de la région métropolitaine de Montréal", *Anthropologie et sociétés*, vol. VIII, no 2, 1984, p. 10.

Ils constituent une communauté de près de 40 000 personnes au Québec dont la très grande majorité se retrouve à Montréal.

De la population québécoise née en Haïti:

- 1,7% sont arrivés avant 1960
- 15,1% sont arrivés en 1961-1970
- 83,2% sont arrivés en 1971-1980

Proportion des sexes

- 45,5% de la population québécoise née en Haïti sont des hommes
- 54,5% " " femmes

Population active occupée née en Haïti, selon les catégories professionnelles:

- 64,2% sont des cols bleus (dont la moitié en fabrication, montage et réparation)
- 22,6% sont professionnels et membres de direction (surtout dans le domaine médical)
- 13,2% sont des cols blancs

Population immigrée de 15 ans et plus, selon le plus haut niveau de scolarisation atteint:

- 13,6% ont terminé le primaire ou moins
- 19,6% ont terminé le secondaire
- 46,9% ont terminé des études non universitaires
- 19,9% ont terminé des études universitaires

Population active occupée née en Haïti, selon le secteur d'activité économique:

- 46,5% sont dans industrie manufacturière
- 32,7% sont dans les services (médicaux et sociaux)
- 9,1% sont dans le commerce

Revenu total moyen de la population née en Haïti de 15 ans et plus:

9 930.$

95% des Haïtiens au Canada sont au Québec.

Communautés haïtiennes en diaspora:

New York	300 000
Miami	70 000
Boston	30 000
Chicago	30 000
République dominicaine	400 000
Bahamas	40 000
Guyane français	10 000
Guadeloupe	6 000
Martinique	6 000
Québec	30 000

On évalue qu'environ 1 million d'Haïtiens vivent présentement hors de leur pays, et que 5 millions d'Haïtiens demeurent en Haïti. Les membres de ces différentes communautés en diaspora entretiennent des liens étroits entre eux et avec leurs familles restées en Haïti. Ils échangent des membres de leurs familles pour raisons d'études, de travail, de services. Ils se visitent. Ils s'échangent biens et argent. Ces liens expliquent entre autres l'immense attrait que représente l'anglais pour les Haïtiens de Montréal qui sont en liens étroits avec les Haïtiens qui vivent aux États-Unis.

3. Traits culturels

Plusieurs types de familles se côtoient dans les communautés haïtiennes. La famille peut être nucléaire, monoparentale (surtout avec la mère comme cheffe de famille, alternativement reliée à un homme ou non, lui-même relié éventuellement à d'autres foyers matrifocaux) ou élargie (incluant les trois générations). L'union peut être consacrée par la religion ou non (*plaçage*).

Il semble qu'au Québec, les familles haïtiennes subissent des modifications. Traditionnellement, les tâches réservées aux femmes sont le soin des enfants, les travaux domestiques, les achats ménagers; les tâches réservées aux hommes sont le soutien économique, la protection de la ferame et du foyer. L'autorité du père est indiscutable. Au Québec, les tâches ont tendance à être réparties différemment entre les hommes et les femmes dans le sens d'un partage plus égalitaire de toutes les tâches[1].

En Haïti, 20% seulement des enfants d'âge scolaire (de 6 à 19 ans) trouvent une place à l'école.

85% de la population est analphabète.

---

[1] LASRY, Jean-Claude et Mario FRÉDÉRIK, "Structure sociale et pouvoir conjugal dans des familles haïtiennes de Montréal", *Études ethniques au Canada*, vol. XVIII, no 2, 1986, pp. 153-157.

Sur 60 000 enfants inscrits en première année dans les écoles rurales, 700 seulement atteignent la fin du premier cycle, après 7 ans d'étude.

En regard de cette situation, il faut comprendre l'immense perte que représentent pour Haïti les immigrants scolarisés de la première vague d'immigration au Québec.

Données tirées des récits de vie

Cette partie contient les récits de vie de deux familles, l'une d'origine italienne, l'autre d'origine haïtienne. Ce sont deux jeunes, Mario et Carmel, qui racontent respectivement l'histoire de leurs grands-parents, de leurs parents et la leur.

Les données contiennent d'abord des informations descriptives sur chacun des personnages présentés. Suivent les récits de vie tels que racontés par les deux jeunes. Quelques fois, les récits de vie sont accompagnés de photos, à titre d'exemple de ce que pourait être ce média combinant photo et extrait de récit de vie.

Famille italienne

1. Présentation des personnages

a) Père de Mario

Il vit à San Pietro Infine, une annexe de Mignano, un village de la région de Caserta, près de Naples, en Italie.

Dans son pays, il étudie jusqu'en 5e année.

Au moment de son départ, il travaille comme maître de poste au village.

Il quitte l'Italie seul alors qu'il a 24 ans. Il vient en tant que parrainé rejoindre sa fiancée (qui vit à Montréal depuis près de deux ans). Il part de Naples en bateau et arrive à Halifax; il franchit le trajet Halifax-Montréal en train.

Arrivé à Montréal, il vit quelques semaines dans la famille de sa fiancée. Ensuite, il se marie et habite un logement avec sa femme dans le quartier Villeray. Le couple n'aura pas d'enfant avant six ans et pendant cette période, ils mettent tous deux de l'argent de côté en vue d'acheter leur première maison. Ils possèdent et occupent alternativement deux maisons dans le quartier Villeray.

Il travaille au début comme plongeur dans le restaurant où travaille son beau-père, puis dans une fonderie de l'est de Montréal, comme nettoyeur de wagons la nuit pour le Canadien Pacifique (gare Glenn, coin Décarie et St-Antoine), enfin comme concierge la nuit et les fins de semaine à la Sun Life. De nombreux problèmes de santé l'obligent à quitter le travail. Il est présentement dans la cinquantaine avancée. Il reçoit des indemnisations de la CSST. Il parle italien, un peu français et un peu anglais.

b) Mère de Mario

Elle vit à Mignano, dans la région de Caserta, près de Naples en Italie. Elle travaille comme couturière.

À l'âge de 22 ans, elle quitte l'Italie pour venir vivre avec sa famille (ses parents, ses deux frères et quatre soeurs) à Montréal. La famille prend le bateau à Naples pour Halifax et le train jusqu'à Montréal.

Deux ans plus tard, elle fait venir son fiancé qu'elle épousera rapidement. Pendant les six années où le couple vit sans enfant, elle travaille comme couturière dans une manufacture.

À partir du moment où elle a des enfants, elle quitte le travail à l'extérieur et se consacre au travail domestique et à l'éducation de ses quatre enfants: trois fils et une fille.

Elle est présentement dans la cinquantaine avancée. Elle parle italien et un peu français.

c) Grand-mère de Mario

Elle vit à Mignano, un village de la région de Caserta près de Naples en Italie. Son mari est cordonnier au village et elle s'occupe du travail domestique et de l'éducation de ses six enfants: deux fils et quatre filles.

Au cours des années 1950, le couple prend la décision de partir d'Italie. Le mari a des difficultés à trouver de l'emploi dans une Italie dévastée par la guerre; de plus, il était né à Montréal de parents italiens retournés par la suite vivre en Italie. Il parlait déjà très bien l'anglais. Elle a 48 ans à son arrivée au Québec.

Le couple s'installe à Montréal dans le quartier Villeray. Le mari trouve de l'emploi comme plongeur dans un restaurant de l'ouest de la ville. Elle reste à la maison avec ses enfants.

Maintenant elle a tout près de 80 ans; elle parle italien; elle comprend très bien le français mais s'exprime avec difficulté dans cette langue.

c) Mario

Il est né à Montréal, rue Drolet. Il a toujours habité dans le quartier Villeray. Il a fréquenté les écoles publiques francophones de son quartier: l'école primaire Hélène-Boulé et l'école secondaire Lucien-Pagé. Il étudie présentement au cégep en Sciences humaines. Il veut poursuivre ses études à l'université en Droit.

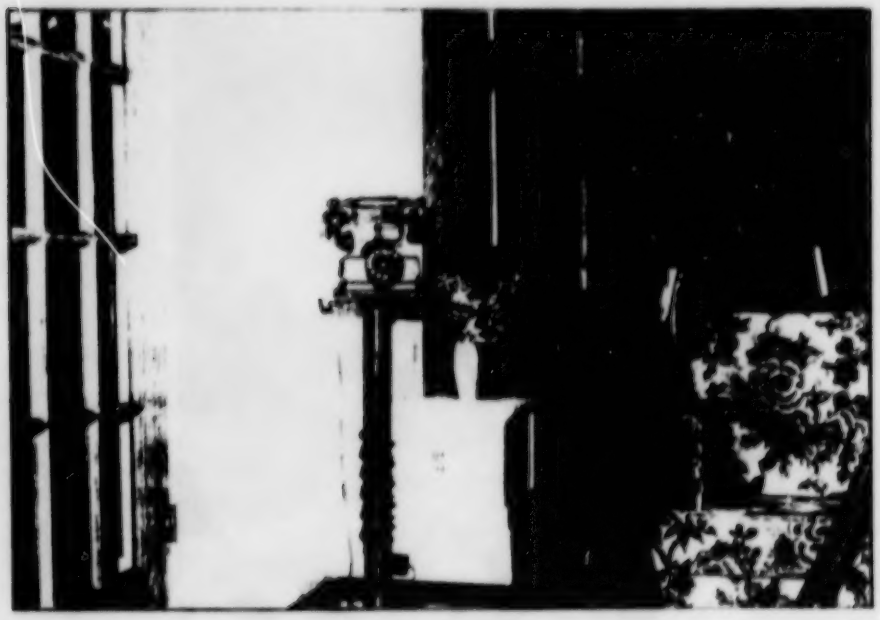
Il a appris l'italien avec sa famille et parle italien avec ses parents, sa grand-mère et ses oncles et tantes. Il a appris le français en jouant dans la rue avec des amis canadiens-français; il a perfectionné sa connaissance du français en arrivant à l'école primaire. Il parle français avec ses frères et sa soeur. Il sait aussi parler anglais, il l'a appris à l'école.

2. Extraits d'entrevue

Photo 1

"Ma mère est d'abord venue au Canada avec toute sa famille; plus tard, mon père est arrivé seul. Toujours ils sont venus par le même chemin: ils sont partis de Naples, en bateau, jusqu'à Halifax, en Nouvelle-Écosse; ensuite, il ont fait le trajet en train jusqu'à Montréal".

Photo 2



"Mon père est venu, sous promesse de mariage, rejoindre ma mère qui était à ce moment sa fiancée. Il est parti seul d'Italie. Il laissait ses parents et huit frères et soeurs. Plus tard, deux de ses frères sont venus le rejoindre; ici à Montréal, nous les voyons très souvent, eux et leur famille. De plus, mon père a toujours gardé contact avec ses deux soeurs et ses quatre frères restés dans leur village natal en Italie; il leur téléphone à toutes les deux semaines, et ce, depuis 32 ans déjà qu'il est parti".

Photo 3

"Ma mère a arrêté de travailler en manufacture quand mon frère est né. Depuis elle n'a jamais plus occupé d'emploi à l'extérieur de la maison. Elle a beaucoup à faire avec nous. Nous mangeons encore à l'italienne et maman s'occupe de toute notre nourriture; elle fabrique elle-même toutes les sortes de pains, les pâtes, les viandes et les desserts que nous mangeons. Comme mon père a beaucoup travaillé la nuit et les fins de semaine, elle devait voir à nous quatre toute seule."

"Pour ma soeur, c'est la même chose. Quand elle a eu son fils, elle a arrêté de travailler au magasin de souliers. Son mari d'ailleurs dit que sa paie est assez grosse pour faire vivre sa famille. Ma mère ne lui dit pas quoi faire, mais elle lui donne des conseiis. Et quand ma soeur pense à aller travailler à l'extérieur, ma mère lui dit de ne pas oublier le bien de son fils".

Photo 4

"Mes parents ont été mariés six ans sans avoir d'enfant et jusque là, ils mettaient de l'argent de côté à même leurs deux salaires pour acheter leur propre maison. La première qu'ils ont achetée se trouvait sur la rue Dante, près de l'église Notre-Dame-de-la-Défense. Plus tard, ils l'ont vendue pour en acheter une plus grosse, rue Henri-Julien. C'est encore celle-là que nous habitons. Ma soeur habite un des deux logements en haut de chez nous depuis qu'elle est mariée."

"Ma grand-mère vit dans son logement, tout près d'ici. Bientôt elle va déménager en haut de chez mon oncle, encore dans le quartier. C'est très commode, nous trouvons tout ce qu'on veut tout près d'ici au marché Jean-Talon."

Photo 5

"J'aime bien le travail physique. J'en fais souvent. J'ai plus d'expérience là-dedans que la plupart des étudiants. Je travaille souvent manuellement avec mes frères et mon oncle. L'été dernier, nous avons refait l'entrée du sous-sol de notre maison: mon frère Nicolas et moi, nous avons creusé le long de la fondation, mon frère Antonio s'est occupé des blocs de ciment, mon oncle s'occupait du toit. Tous ensemble, nous avons monté des feuilles d'amiante pour refaire les planchers de galerie des logements; mon frère Antonio aurait été capable de monter les feuilles d'amiante tout seul, il est très planté. Mais nous ne sommes pas le genre à regarder l'autre travailler tout seul. Alors, on l'aidait."

"Le frère de ma mère vient souvent faire du travail avec nous; il est contremaître. IL nous dit comment travailler. Un jour, je mettais mes mains dans mes poches en regardant les autres travailler; mon oncle m'a dit de garder les mains sorties pour être prêt à travailler."

"Bientôt ma grand-mère va déménager. On va se mettre tous ensemble, mes frères et mon oncle, et on va faire le ménage. Dans deux jours et deux nuits, tout sera fait."

Photo 6

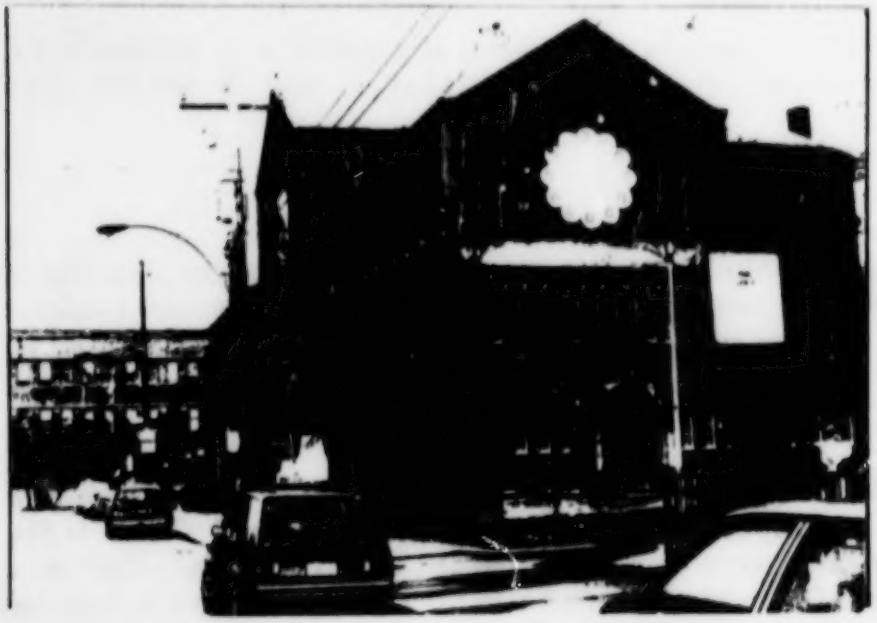
"Plus tard, je voudrais devenir avocat ou notaire. C'est une bonne job, c'est assez payant. Mon frère Nicolas, lui, il a lâché l'école de bonne heure. Il en a fait des jobs: il a livré des pizzas 50 à 60 heures par semaine, il a fait du débossage ici, à côté de la maison, puis il s'est ouvert son propre garage à Pierrefonds. Aujourd'hui, il est agent d'immeubles en plus. Je l'ai admiré pendant longtemps. Maintenant j'ai décidé de poursuivre mes études."

"Je pense parfois aller terminer mes études en Italie, me perfectionner dans un travail de notaire ou d'homme politique. Mais pour y travailler??? Faudrait voir les conditions de travail, les conditions salariales. Je serais loin. Je me demande si je m'ennuierais sans ma famille. Mais, j'ai de la famille moi là-bas, ça m'aiderait, ça serait une sorte de structure d'accueil. C'est un avantage à considérer par rapport à aller travailler à Vancouver, mettons".

Photo 7

"Moi, j'entends des enfants qui disent que leurs parents les écoeurent, qu'ils ont hâte d'aller en appartement. Ils veulent être autonomes, mais sans rien faire dans la maison. Mois je me dis qu'ils veulent la montagne sans y aller. Je ne pense pas qu'à 19 ans tu aies une vie si privée que tu ne puisses accepter que tes parents s'intéressent à toi, qu'ils te posent des questions. Moi, j'accepte que mes parents me posent des questions.
"Je m'entends bien avec mes parents. J'écoute les nouvelles avec mon père. Il aime ça la politique. Alors je discute avec lui, mais pas pour faire le «smat». Je veux pas le baver. Mes parents, c'est sûr, ils s'intéressent à mes études, mais ils ne peuvent pas suivre ce que je fais, ils ne sont pas allés aussi loin en grade."
"J'ai jamais vu ça des parents italiens qui mettent leur enfant en dehors de chez eux à 18 ans."
"J'ai aussi la mentalité, la manière de vivre de mes parents. Nous autres, on se respecte. Mes parents me font vivre une belle expérience d'italien: les plats, le travail, la débrouillardise".

Photo 8



"Avec mes parents et ma grand-mère, je parle toujours italien. Mon frère vit avec une Canadienne française, mais elle a appris l'italien. Ils ne se sont pas mariés et mes parents ont très mal pris ça. Mais ils vont se marier au mois de juin prochain. Ma soeur, elle, elle s'est mariée avec un italien."

"Nous tenons beaucoup à notre nourriture italienne; maman prépare encore tout ce que nous mangeons à la maison."

"Nous sommes croyants, mais pas pratiquants. Depuis secondaire II ou III, j'ai arrêté d'aller à la messe. Sauf pour les messes spéciales comme pour la mémoire de mon grand-père ou la messe du temps des fêtes. Les autres membres de la famille ne pratiquent pas non plus. Ma mère n'a pas beaucoup le temps pour aller à l'église. Ce qui compte de toutes façons, c'est de croire; tu peux croire sans pratiquer, mais tu ne peux pratiquer sans croire. C'est parfait de croire et de pratiquer mais l'essentiel, c'est de croire".

• • •

"Je parle français, anglais et italien. J'ai travaillé à la Bijouterie Le-Compte et c'est peut-être pour ça qu'ils m'ont engagé, ils ont une clientèle italienne".

• • •

"On a toujours habité le nord de Montréal, près du marché Jean-Talon. Ma grand-mère se souvient qu'autrefois elle allait chercher des poules et des chèvres vivantes au marché".

• • •

"Au secondaire, je suis allé à Lucien-Pagé. C'était une école très propre, il n'y avait pas de papier qui traînait ou du café renversé. C'était le fun, mais il y avait souvent des affrontements, à la station de métro ou à l'arrêt de bus. Des espagnols en auto avec des noirs, des bats de baseball dans le char, ou en bicycles. Ok, moi, je me tenais en dehors de tout ça. On m'a niaisé des fois, c'était de me traiter de wops mais c'était pas l'affaire du racisme, moi, ils me niaisaient, ok, parce que j'étais tranquille; je ne niaisais pas, ça fait qu'on me traitait de tarte. Pour mon physique aussi. J'ai jamais voulu frapper, mais j'aurais pu: j'étais assez grand, j'étais aussi un peu baquet, c'est pour ça qu'on me niaisait, mais on s'en prenait pas à moi à cause de ça: j'aurais pu en planter trois ou quatre à la fois. J'avais pas de gang, je suis un gars autonome. J'aime travailler seul. J'ai gardé des amis du secondaire. Il y en a pas mal qui ont arrêté. Il y en a un qui travaille à l'épicerie du coin. On est resté bons amis. Il y en a d'autres qui sont venus au cégep, mais ils sont dans d'autres branches que moi, on n'a jamais de cours ensemble".

• • •

"En ce moment, je ne travaille plus, pour mieux étudier. Avant, je travaillais comme vendeur à la Bijouterie LeCompte. Comme travail d'été, j'ai aidé mon frère dans la rénovation; j'ai travaillé chez Sunbeam; j'ai fait des contrats de peinture: tu n'as pas besoin de permis pour ça. J'ai mis beaucoup d'argent de côté. Aujourd'hui je suis indépendant de mes parents même si je ne travaille plus depuis décembre. J'ai mon compte en banque depuis 1981. J'ai des dépôts à terme, des bons du Canada pour les fois que je ne vais pas travailler. Quand j'ai besoin de livres ou de

linge, j'en demande le moins possible à mes parents. Je me sens autonome par rapport à mes parents. L'été dernier, je me suis acheté pour 300$ de linge. Je n'ai plus de compte à rendre à mes parents là-dessus".

Famille haïtienne

1. Présentation des personnages

a) La grand-mère de Carmel

Maria Escobar est née à Cuba et a immigré en Haïti à l'âge de 10 ans. Avec trois de ses filles, elle est venue au Québec,en 1977, rejoindre ses deux fils qui y étaient déjà. Elle a d'abord habité avec une de ses filles, puis a loué un appartement, près de l'hôpital Jean-Talon, qu'elle habite avec un de ses petits-fils âgé de 12 ans. Elle a travaillé quelque temps en manufacture. Elle a maintenant 67 ans. Elle parle français, créole, espagnol et un peu l'anglais.

b) La mère de Carmel

Mathilde Rolland est née en Haïti, à Port-au-Prince. Diplômée de l'Ecole normale, elle a d'abord été professeur en Haïti, puis a occupé un bon poste dans un hôtel, en banlieue de la capitale (La Boule).

Elle s'est mariée jeune et a eu quatre enfants: trois fils et une fille. Elle est séparée maintenant.

En 1979, elle vient seule, rejoindre sa mère, ses soeurs et ses frères déjà installés au Québec.

Arrivée à Montréal comme touriste, elle reçoit un permis de résidence et tout de suite, trouve un emploi dans une manufacture de sacs à main, emploi qu'elle occupe encore présentement. Elle bénéficie par la suite d'une amnistie générale pour les immigrants illégaux déjà installés au Québec. Elle vit dans le quartier Parc Extension, depuis son arrivée à Montréal.

Quatre ans plus tard, trois de ses enfants viennent la rejoindre à Montréal. Son fils aîné est encore en Haïti; elle n'a jamais pu le faire venir.

Elle parle français, créole et anglais.

c) Carmel

Carmel Rolland est née en Haïti. Elle est arrivée au Québec en 1983 rejoindre sa mère avec deux de ses frères; elle avait alors 16 ans. Sa mère était déjà installée à Montréal depuis quatre ans et avait amassé l'argent suffisant pour faire venir ses enfants.

Dès son arrivée, elle s'est inscrite en secondaire IV à l'école De Roberval, une école de la Commission des Ecoles Protestantes du Grand Montréal. Elle poursuit actuellement ses études collégiales à l'éducation des adultes en Techniques infirmières. Elle veut continuer en éducation spécialisée. Elle vit avec sa mère et ses deux jeunes frères qui sont en secondaire IV et V, dans le quartier Parc Extension.

Elle est de religion baptiste et participe beaucoup aux activités reliées à cette religion.

Elle parle français, créole, et un peu l'anglais et l'espagnol.

2. Extraits d'entrevue

• • •

"Je suis venue rejoindre ma mère en 1983. Cela faisait quatre ans qu'elle était au Québec. Pendant ces quatre années, c'est une amie de ma mère qui nous a gardés, mes frères et moi, dans notre maison à Port-au-Prince. Ça n'a pas été des années très heureuses, car on s'ennuyait beaucoup de notre mère et de la famille."
"Après s'être trouvé un travail et un logement, ma mère a ramassé de l'argent pour nous faire venir au Québec. Elle n'a jamais pu faire entrer mon frère aîné à cause de tracasseries administratives, et ça, ça la mine beaucoup".

• • •

"Ma mère travaille comme opératrice dans une manufacture de sacs à main de cuir, dans l'est de la ville. Elle a trouvé ce travail, dès son arrivée, par le biais des petites annonces. Elle occupe cet emploi depuis 11 ans, et n' a jamais connu de période de chômage. Elle travaille avec des Grecs, des Libanais, des Vietnamiens, des Italiens... Les gens se parlent en français et quelquefois en anglais. Le patron est juif et il leur parle en français.
Son travail est très loin de notre appartement: 1 heure d'autobus matin et soir, mais elle aime bien habiter dans le quartier Parc Extension. C'est tranquille, et nous nous entendons bien avec notre propriétaire, qui est un Canadien français.
De temps en temps, des Grecs qui habitent près de chez nous lui donnent un lift à son travail".

• • •

"Ma mère fait souvent l'objet de harcèlement racial à son travail. Elle ne veut pas utiliser le mot racisme: elle trouve que cela abaisse même la victime. " Je perds ma qualité ", dit-elle. Elle relie le racisme à de l'ignorance. Au travail, il arrive que des gens la harcèlent, lui cherchent querelle. Dans l'autobus aussi, quelques fois, les gens refusent de lui laisser une place ou de s'asseoir à côté d'elle.
Moi, j'ai trouvé cela difficile au secondaire: souvent des Canadiennes qui me traitaient mal, pour rien, pour rien... qui cherchaient chicane. Au collège, il n'y a pas beaucoup de manifestation de racisme. C'est surtout quand il faut faire un travail d'équipe. Souvent on se retrouve entre Haï-

tiens. Ça dépend...
Il faut essayer de ne pas s'en faire: une chose que j'aime, moi, c'est la gentillesse. Si on s'adresse à moi gentiment, tout est possible. Si on agit brutalement, là, je ne marche pas. Avec la gentillesse, on est moins malade. Il faut prendre le temps de vivre gentiment avec les gens; ici, on dirait que ce n'est pas possible...".

• • •

"Dans la famille, on accorde beaucoup d'importance à l'éducation. Ma mère dit toujours que la seule fortune qu'elle nous laissera en héritage, c'est l'éducation qu'elle peut nous donner, et qui nous permettra de nous débrouiller. Je n'en reviens pas d'entendre des histoires de parents qui mettent leurs enfants de 18 ans dehors, ou d'enfants de cet âge qui veulent quitter leurs parents".

• • •

"La famille, pour nous, c'est aussi très important. On se rencontre souvent: mes oncles, tantes, cousins et cousines. Quand ma mère est arrivée au Québec, tous ses frères et soeurs étaient déjà installés depuis 2 ans. Il ne restait que ma mère en Haïti: elle est donc venue rejoindre sa famille.
On organise des fêtes, c'est souvent chez une de mes tantes. On a des parents, des oncles à Boston, Miami et New York. Nous allons souvent les visiter. La fin de semaine dernière, nous sommes allées, ma mère et moi, à New York. Tout le monde s'entraide, mes oncles s'occupent de nous. Par exemple, c'est un cousin de ma mère qui lui a trouvé son premier logement".

• • •

"Toute la famille se partage les responsabilités de ma grand-mère. Elle a longtemps habité chez une de mes tantes, mais maintenant, elle veut son indépendance. Elle a loué un 3 1/2 et y vit avec un de mes cousins qui a 12 ans.
Quand elle a été hospitalisée dernièrement à l'hôpital Saint-Michel, elle a été bien soignée. Les gens étaient gentils avec elle. Sa voisine de chambre l'enviait parce qu'elle avait continuellement de la visite de sa famille.
Ma grand-mère trouve l'hiver et le froid de plus en plus difficiles à supporter, car elle fait des rhumatismes. Cet hiver, ses enfants se sont

cotisés pour l'envoyer passer quelque temps à Miami chez des cousins. L'année prochaine, elle ira passer l'hiver en Haïti".

•••

"Avec notre grand-mère, on ne parle que français, à cause du petit cousin qui habite avec elle. Il a douze ans et il est né ici, au Qué-bec: il ne parle que français.
À la maison, entre nous, on parle en créole, en français aussi. Ça dépend de quoi on parle, aussi avec qui on parle.
Entre Haïtiens, à l'école, on peut parler créole, ou français, ou comme des Québécois, ça dépend... J'ai une amie haïtienne, je ne l'ai jamais entendu parler créole.
Ma mère n'accorde pas beaucoup d'importance au maintien de la langue créole; elle préfère le recours au français, d'autant plus que ma grand-mère parle bien le français. Ça aurait peut-être été différent si ma grand-mère n'avait pas parler français".

•••

"Quand je suis arrivée à Montréal, on m'a mise dans une classe de secondaire IV; ce que j'ai trouvé le plus difficile alors, c'était de changer de classe pour tous les cours. En Haïti, ce sont les professeurs qui changent de classe. Je vois encore des amies que j'ai depuis la première semaine de mon arrivée. C'était presque tous des immigrants à l'école De Roberval; j'avais des amis vietnamiens, libanais... J'ai une amie québécoise que j'adore: elle a trois enfants. Je les garde souvent.
Je fais partie de la religion baptiste et je suis pratiquante. Je fais des rencontres les mercredi et le dimanche à la messe et dans les réunions de jeunes".

•••

"Ma mère est très près de ses enfants: l'année dernière, un de mes petits frères a été opéré à l'hôpital pour une scoliose avancée. Il a été bien traité à l'hôpital Sainte-Justine. Ma mère et ma grand-mère allaient le voir tous les soirs à l'hôpital.
Ma mère, ça la rend malade, le fait que mon frère aîné soit encore en Haïti, elle fait de la haute pression. Pendant les élections de l'automne dernier, en Haïti, elle n'arrivait plus à dormir. Elle téléphonait à mon frère très souvent. Elle lui envoie de l'argent toutes les deux semaines".

Formule pédagogique

Nous avons convenu, au stade de la définition de notre stratégie pédagogique, de construire un design pédagogique souple permettant un ajustement aux cours-groupes auxquels il s'adressera. Ceci dit, le risque était grand que cette position stratégique autorise des choix trop disparates dans le contenu, dans les médias et dans les activités. Nous avons donc cherché la cohérence à l'intérieur de la diversité; c'est cette cohérence de l'ensemble des activités d'apprentissage que nous appelons la "formule pédagogique".

Tout d'abord, définissons les termes. Nous reprenons la définition de l'activité d'apprentissage telle que formulée par GIGNAC, Hébert et Matteau: "Nous entendons par activité d'apprentissage tout moyen mis à la disposition de l'étudiant et utilisé par lui pour atteindre un objectif explicitement poursuivi."[1].

Une série organisée et cohérente d'activités donnera la formule pédagogique. Une formule pédagogique doit elle-même être congruente avec les buts poursuivis.

Nous procéderons d'abord au choix des formules pédagogiques, en fonction de notre stratégie pédagogique, pour ensuite en faire découler des activités bien structurées et des médias appropriés.

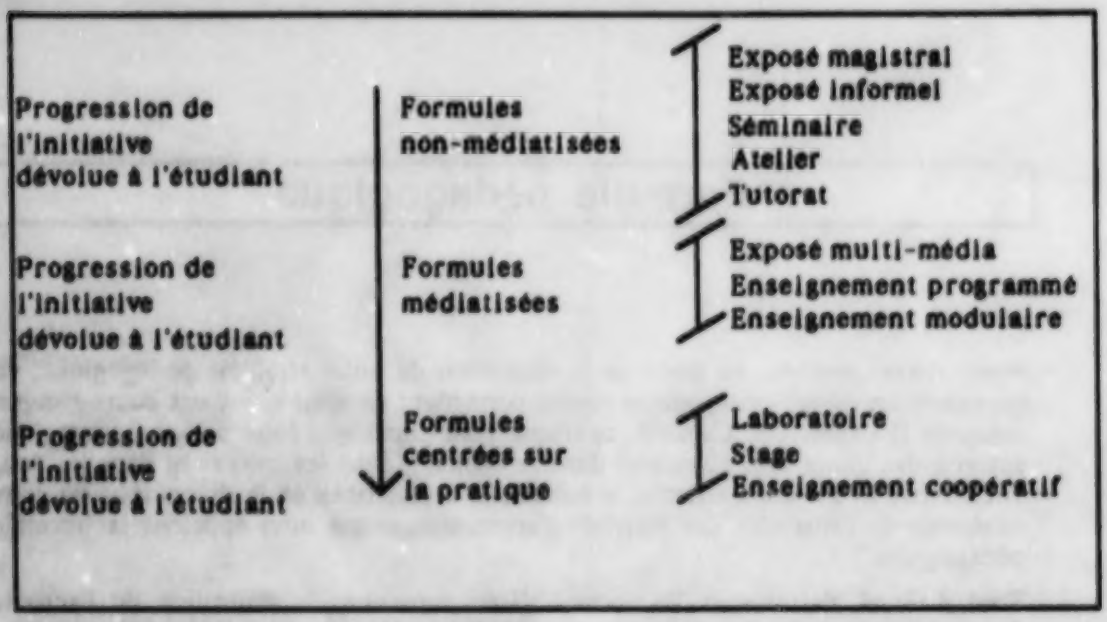
En nous référant à la Typologie des formules pédagogiques de Michèle Tournier[2], nous avons d'abord fixé un éventail des formules disponibles pour intégrer l'interculturalisme à l'enseignement collégial. Reprenons donc le tableau typologique proposé par M. Tournier:[3]

---

[1] GIGNAC, Jean, Jules Hébert et Pierre Matteau, *Guide d'utilisation des activités d'apprentissage*, Montréal, Association des institutions d'enseignement secondaires, avril 1980, p. 5

[2] TOURNIER, Michèle, *Typologie des formules pédagogiques*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, ministère de l'Éducation, 1978, 267 p.

[3] *Ibidem*, p. 13



On y trouve des formules pédagogiques regroupées selon deux critères. Le premier est le degré de l'initiative dévolue à l'étudiant; le deuxième est relatif à l'existence d'intermédiaires entre le professeur et l'étudiant. Chacune de ces formules a des avantages et des limites que l'auteure examine en détail. Nous avons refait l'analyse de ces formules à la lumière de nos choix stratégiques et cela a engendré une formule pédagogique :

- ***médiatisée***
- ***accordant une bonne part de l'initiative à l'étudiant,***
- ***et conservant un rôle important au professeur comme transmetteur d'informations et créateur de situations d'apprentissage.***

Cette formule découle directement des stratagèmes qui guident notre intervention (ces stratagèmes ont été définis au chapitre de la stratégie pédagogique, pp. 11-14).

En premier lieu, un des stratagèmes étant la mise en relation de l'apprenante et de l'apprenant avec la réalité des communautés ethniques, nous avons opté pour une intervention qui compterait sur des médias pour établir cette relation en substitution d'une mise en rapport directe avec les communautés, impossible dans l'étroit contexte que nous nous sommes fixé. Plus précisément, ce stratagème établit la nécessité d'établir un triple rapport. À chacune des trois formes de ce rapport correspond une médiatisation particulière:

• ***pour l'appréhension sous forme synthétique des faits statistiques, le tableau statistique et sa traduction sous forme de graphiques***

• ***pour l'appréhension sous forme synthétique des données de récits de vie, des extraits de récits de vie coupés à des photographies***

• ***pour l'appropriation personnelle de ses réactions, la tenue d'un journal de bord.***

En second lieu, un autre stratagème étant basé sur une acquisition de connaissances, nous avons jugé que les médias utilisés dans la mise en relation, et dont nous venons d'exposer les grandes lignes, jouaient concurremment un rôle actif dans la transmission des connaissances, à condition de permettre, conformément aux exigences du stratagème, la libre circulation de l'apprenante ou l'apprenant à travers le réseau cohérent des données.

La part d'initiative dévolue à l'étudiante ou l'étudiant dans le déroulement des activités d'apprentissage doit être élevée. Nous en avons parlé dans la formulation de la stratégie pédagogique, cela tient à la nécessité de ne pas intervenir trop directement dans les dimensions émotives liées aux questions soulevées. De là également proviennent nos choix de médias et d'activités.

Enfin, si notre stratégie pédagogique concluait à la nécessité d'organiser une série d'activités d'apprentissage variées, il nous apparaît maintenant, au plan de la formule pédagogique, que cela n'est possible qu'à la condition de retourner au professeur son rôle d'animateur et de maître d'oeuvre des activités. Il lui appartient ici de faire un choix parmi les activités selon la composition du groupe auquel il ou elle s'adresse, selon les objectifs d'apprentissage fixés, etc...

Choix des activités d'apprentissage

Une fois la formule pédagogique circonscrite, reste donc à définir plus précisément les types d'activités à suggérer.

Selon une typologie récente et détaillée, inspirée directement de l'approche en design pédagogique de Briggs et Gagné de laquelle nous nous sommes inspirés, les activités d'apprentissage peuvent être classées selon le type de capacités qu'elles visent à développer. Ces capacités sont les suivantes:

a) transmission d'informations verbales

b) développement d'habiletés intellectuelles

c) développement d'habiletés interpersonnelles

d) développement d'habiletés motrices

e) développement de stratégies cognitives

f) changement d'attitudes

Parmi ces capacités, nous avons retenu la transmission d'informations verbales et le développement des habiletés intellectuelles (que nous regroupons sous le vocable "acquisition et utilisation de connaissances"), le développement d'habilités interpersonnelles et le changement d'attitudes.

Il y a lieu également de distinguer les activités selon qu'elles se réalisent en situation d'initiative individuelle élevée pour l'élève, en situation de grand groupe, ou en situation de travail d'équipe. La formule que nous avons privilégiée, rappelons-le, est axée sur la démarche individuelle, bien que l'intervention en grand groupe ou en petits groupes de travail soit maintenue.

La tenue du journal de bord a aussi été retenue comme activité pédagogique, mais son caractère particulier impose que nous en parlions plus en détail dans une section à part.

Pour ce qui est des autres activités, nous pourrons distinguer, en ordre d'importance selon notre formule, des activités:

- ***axées sur une initiative individuelle élevée chez l'apprenante et l'apprenant***
- ***axées sur le travail en équipe***
- ***axées sur une situation de grands groupes***

Reste maintenant à élaborer une grille d'évaluation des activités qui permettra à la professeure ou au professeur impliqué de choisir adéquatement les activités à réaliser parmi celles que nous suggérons. Outre les éléments liés à la formule pédagogique que nous venons d'indiquer, cette grille comprend des informations relatives aux chapitres du contenu auxquels se réfère l'activité, ainsi qu'aux médias qui y sont utilisés. Cette grille accompagne chacune des activités que nous proposons.

Le journal de bord

L'utilisation du journal de bord rejoint les objectifs suivants:

- ***objectif général: sensibiliser aux aspects positifs de la pluralité ethnique***
- ***objectifs spécifiques:***

  s'intéresser à la diversité ethnique;

  comprendre le concept de culture;

  favoriser les comparaisons entre la culture québécoise et d'autres cultures;

  devenir conscient de sa propre culture;

  s'intéresser à la communication interculturelle;

  considérer la pluralité ethnique comme une composante importante de la nouvelle réalité sociale.

En fonction de ces objectifs, la stratégie pédagogique que nous avons choisie accorde une grande importance à ce que l'étudiante ou l'étudiant s'approprie ses réactions. Le document-synthèse d'Ulric Aylwin[1] sur les journaux étudiants souligne combien le journal de bord est utile pour susciter la prise de conscience et la prise en charge.

Nous nous sommes référés au document d'Ulric Aylwin et nous avons retenu la formule "journal de bord", entendu au sens de carnet dans lequel le pilote du navire consigne les faits marquants de la traversée (langage de la marine). Il peut alors contenir autant des activités reliées aux connaissances scolaires qu'aux émotions ou sentiments ressentis au contact de la matière enseignée. Sous cette forme, le journal de bord correspond tout à fait à nos objectifs.

Il sera utilisé comme instrument où seront consignées les connaissances, les émotions et expériences, les habiletés relatives au cours.

Il sera utilisé comme un cahier de travail où apparaîtront divers types d'activités réalisées par les étudiantes et étudiants. Ainsi il permettra à l'élève un retour facile sur son propre cheminement.

Plus précisément, les activités 2-3-4-5-6-7-8-9-12-14-16 et 17 contiennent des consignes pour le journal de bord.

Le journal de bord sera tenu à chaque semaine, autant en classe qu'en dehors des périodes de cours. Des consignes précises seront données pour chacune des activités à y consigner.

Le journal de bord devra être un cahier à feuilles mobiles lignées détachables (type: duo-tang) afin de permettre la lecture des activités terminées en même temps que la poursuite d'autres travaux. Cette lecture devra être faite à toutes les semaines. Au moyen de cet instrument, l'enseignante ou l'enseignant suit le cheminement de son

---

[1] AYLWIN, Ulric, *L'utilisation du journal étudiant*, CPEC-PERFORMA, novembre 1985, 31 p. (texte inédit).

groupe d'élèves, hebdomadairement: il sait exactement ce qui est compris, ce qui ne l'est pas, ce qui fait problème ou pas et il peut s'ajuster rapidement.

Choix des médias

1. Justification

Lors du choix des activités d'apprentissage, nous avons établi notre préférence pour une formule **médiatisée** qui laisse une bonne part d'**initiative à l'étudiante et l'étudiant**. Il faut maintenant procéder à la sélection des médias utilisés dans notre proposition d'intervention.

Marc Scholer[1] va loin dans son bilan sur le choix des médias en soutenant qu'il n'y a même pas lieu de choisir ses médias en regard d'une efficacité escomptée:

> *"La recherche sur les effets pédagogiques induits par l'utilisation de l'audiovisuel et des médias s'est poursuivie intensément au cours des cinq dernières douzaines d'années. La plupart des médias ont été examinés, dans des circonstances et à des fins très diversifiées. Pourtant, il se dégage un genre de constante dans les résultats empiriques trouvés à la suite de ces recherches, à savoir qu'il n'y a pas de différences significatives en termes d'amélioration de l'apprentissage lorsqu'on compare divers médias, tels que le film vs l'imprimé vs l'enseignement traditionnel, etc."*.

Nous ne concluons pas d'un tel constat à l'inutilité de réfléchir au choix des activités d'apprentissage en fonction des objectifs poursuivis, mais qu'il ne faut pas s'en remettre à une seule méthode ni à un seul support. Tant dans une perspective d'enseignement plus soucieux des différences, qu'en tenant compte des conclusions sur l'importance de la variété des médias comme facteur stimulant l'apprentissage, nous concluons que notre formule pédagogique fera appel, à l'instar de la variété de ses activités d'apprentissage, à une diversité de médias. Mais la diversité n'autorise pas l'incohérence. Parmi les types de médias disponibles, nous nous tournons franchement du côté des médias visuels. Voyons pourquoi.

Une formule pédagogique médiatisée, basée sur une présentation visuelle globale et synthétique, aura toutes les caractéristiques d'efficacité désirées pour ce qui est de la transmission et de l'appréhension de faits et de notions. Il s'agit moins de retenir toutes les données que d'en saisir les ordres de grandeur et d'intégrer cette saisie à l'appréhension du réel.

Parmi les médias visuels, il reste à déterminer s'il faut s'orienter du côté des massmédias ou du côté des selfmédias.

---

[1] SCHOLER, Marc, *La technologie de l'éducation, concept, bases et application*, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal, 1983, p. 41

Les massmédias sont marqués par la domination de l'audiovisuel. Michèle Tournier[1] a présenté une liste des effets négatifs du recours à l'audiovisuel:

1- développement de la passivité chez l'apprenant;

2- faible développement de la pensée logique;

3- formule rigide et discours linéaire;

4- formule coûteuse;

5- difficulté de planification;

6- investissement énorme de temps dans la réalisation.

Ces inconvénients sont tels qu'il nous semble mal à propos d'avoir recours à ce type de médias, d'autant plus qu'ils ne permettraient pas de retourner à l'apprenante et l'apprenant l'initiative visée par notre stratégie pédagogique.

À côté, presqu'en marge des médias audiovisuels, s'élabore le petit monde des selfmédias. Ce type de support matériel de l'activité pédagogique peut être utilisé par l'apprenante et l'apprenant, seul, à un moment qui lui convient, pendant une période et selon un ordre qui lui correspond:

> *"Le système scriptovisuel réalise une situation: un Message—> un Récepteur. Il multiplie ces messages par l'impression et la copie pour en assurer la présence matérielle dans la sphère immédiate du plus grand nombre d'individus possible.*
> *L'audiovisuel, lui, est rarement adressé à un seul individu, il se veut en général micro-collectif..."*[2]

Au contraire de l'audiovisuel, les selfmédias ont l'art de combiner les avantages... Reste maintenant à savoir plus précisément quels sont les langages utilisés par les selfmédias pour retenir celui qui correspondra aux conditions d'efficacité d'une démarche pédagogique en éducation interculturelle.

Jean Cloutier a analysé les fonctions des selfmédias dans son livre *L'ère d'EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des selfmédia*[3]. Il y propose une typologie des selfmédias basée sur le canal sensoriel utilisé pour la transmission de l'information. C'est ainsi qu'il distingue:

- l'audio, un langage temporel (la parole et son enregistrement);
- le visuel, un langage spatial (l'icônique);
- le scripto, un langage hybride (le texte écrit qu'on se "lit" à soi-même);
- le scriptovisuel, un langage synthétisant (une combinaison synthétique de l'image et du texte).

---

[1] TOURNIER, Michèle, *Typologie des formules pédagogiques*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, ministère de l'Éducation, 1978, p. 14

[2] MOLES, Abraham, *L'image, communication fonctionnelle*, Paris, Casterman, Collection "Synthèses contemporaines", 1981, p. 138

[3] CLOUTIER, Jean, *L'ère d'EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des selfmédia*, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal, 2ième édition, 1975, 257 p.

Il nous est apparu évident devant cette typologie, que les médias de type scriptovisuel correspondaient à nos exigences. Contrairement au langage audio ou à la production audiovisuelle, le scriptovisuel n'est pas une formule linéaire qui place l'apprenante et l'apprenant en face d'une source d'informations. Au contraire, il lui permet de s'intégrer dans le processus de défilement de l'information en assurant le contrôle du débit et du contenu. Même plus, le support imagé de ce type a une valeur synthétisante qui permet de saisir du coup plusieurs informations en mettant en évidence les tendances et les relations. Or, c'est précisément sur cette formulation qu'aboutit notre stratégie pédagogique. Voyons encore les convergences entre notre propos et les indications de Cloutier:

> *"Le langage scriptovisuel est synthétisant et mosaïqué. Il est synthétique en ce sens qu'il transmet simultanément des informations linguistiques, linéaires et déchiffrables dans le temps à la façon du scripto, et des informations purement visuelles, perceptibles dans un espace précis à deux dimensions et structurables par celui qui regarde. Le scripto et le visuel, ou si l'on préfère, le mot et l'image se conjuguent de telle façon que le langage ainsi créé est nouveau. Les informations sont présentées en mosaïque, ce qui s'oppose à la linéarité de l'écrit et qui diffère de la structuralité du langage visuel. Cet assemblage d'éléments scripto et visuels se perçoit globalement d'un coup d'oeil et a une signification première dès ce moment."* [1]

Parmi les médias visuels disponibles, nous retenons donc le support scriptovisuel. Ce support est caractérisé par une combinaison texte-image où domine un souci de la présentation d'ensemble qui doit privilégier une saisie globale de l'information. Le texte est donc bref, souligné avec une typographie très efficace. L'ensemble texte-image fait un, il est graphique et synthétique. Ainsi conçu, cet ensemble est capable de présenter un maximum d'informations dans un contexte de rapports. La présentation scriptovisuelle est idéale dans le cas de présentation d'informations liées entre elles, dans une perspective systémique donc. De plus, le média scriptovisuel se caractérise par une présentation modulaire de ses éléments. On parle de fiches ici plutôt que de livres. Cette présentation rejoint notre volonté de laisser beaucoup d'initiative à l'apprenant.

Dans la documentation scriptovisuelle, nous suggérons des présentations différentes selon la nature de l'information à transmettre:

- dans le cas d'informations notionelles, la fiche présentera un schéma de concepts, montrant les liens logiques entre les notions;
- dans le cas d'informations factuelles, la fiche sera du texte avec un investissement typographique;
- dans le cas des données à caractère statistique, la fiche combinera le tableau et sa traduction sous forme graphique (histogramme, pointe de tarte ou carte);
- dans le cas des données tirées des histoires de vie, la fiche combinera un extrait d'entrevue et une photographie en noir et blanc (pour l'économie et pour la qualité re-

---

[1] *Ibidem*, p. 142

portage de ce type d'image) l'illustrant. Bref, une image synthèse se moule au texte analytique afin d'obtenir, chez le lecteur, l'effet décrit par Pierre Lévy:

> *"Quantité de structures, de phénomènes et de processus complexes qui ne pouvaient qu'être intellectuellement conçus, lus à force d'un lent travail de décodage, patiemment cartographiés ou dessinés à la main, surgissent aujourd'hui directement dans l'évidence du monde sensible par la vertu de l'image numérique. Une interaction nouvelle entre les sens et l'intelligence abstraite est en train de se construire".*[1]

Le cadre pédagogique de notre intervention retient le recours à un enseignement médiatisé comme approche didactique privilégiée. Nous avons précisé, de plus, que le média auquel nous suggérons d'avoir recours est le "scriptovisuel", à cause de ses qualités graphique, synthétique, et systémique.

Plus concrètement maintenant, nous allons présenter ici des outils que nous suggérons pour notre intervention, en indiquant particulièrement la forme précise que pourrait prendre le matériel scriptovisuel utilisé.

Bien entendu, on imagine mal que le professeur responsable de l'intervention puisse confectionner lui-même tous les outils dont il aurait besoin. C'est pourquoi il serait nécessaire de lui fournir du matériel pédagogique qui en contiendrait de nombreux et parmi lesquels il pourrait choisir.

Nous suggérons quatre types d'outils d'enseignement ou d'apprentissage pour notre intervention, soit:

- le schéma de concepts;
- l'énoncé écrit (graphisme);
- la transcription graphique de données statistiques;
- la transcription photographique d'extraits de récits de vie.

2. Description des médias retenus

a) Schéma de concepts

Le soin que nous avons apporté à organiser les notions selon un arbre classificatoire traduisant les liens organiques qui les unissent, nous permet d'avoir recours maintenant à une présentation très dynamique des notions. Plutôt que de tenter de présenter et faire apprendre les notions par le biais des définitions, nous suggérons ici d'avoir recours à un schéma de concepts, c'est-à-dire à un modèle visuel des rapports entre les notions.

b) L'énoncé écrit (graphisme)

Il s'agit de traduire des énoncés simples, compacts, par écrit, mais avec un fort investissement typographique et topographique. L'énoncé apparaît ainsi plus clair. Le texte

---

[1] LÉVY, Pierre, *La machine univers, création, cognition et culture informatique*, Édition La découverte, coll. "Sciences et société", Paris, 1987, p. 19

prend l'allure du sens qu'il transporte. La lecture est donc plus qu'un déchiffrage, elle est, à l'oeil, une appréciation du sens.

c) La transcription graphique de données statistiques

La lecture des tableaux statistiques peut devenir laborieuse dès qu'un tableau utilise plusieurs entrées. Or, comme nous l'avons déjà souligné, la présentation des données statistiques dans notre intervention, n'a pas pour objectif de faire apprendre tout leur contenu, mais plutôt de faire saisir des ordres de grandeur et de permettre une prise de conscience par la confrontation de ces données avec les idées préconçues. Le recours à tant de données ne vise pas non plus à développer chez les étudiants une habileté à lire et interpréter les tableaux. Chez certains d'ailleurs, cette compétence pourrait être faible. C'est pourquoi la transcription graphique des données statistiques est si intéressante: elle permet de saisir globalement les ordres de grandeur, les tendances, et elle est d'une lecture beaucoup plus globale et immédiate que l'analyse de tableaux.

La variété des transcriptions graphiques de données statistiques est très grande et nous ne pouvons pas ici en faire le tour complet. Citons les plus connues:

- les histogrammes horizontaux et verticaux;
- les pointes de tarte (ou camemberts);
- et les graphes d'aires ou linéaires.

d) La transcription photographique des extraits de récits de vie

Le recours aux données tirées de récits de vie a pour but de fournir à l'apprenante et l'apprenant des informations de première main sur le "vécu" des immigrants. Nous proposons de lier aux extraits d'entrevue des représentations photographiques, cela dans le but de soutenir par l'évocation visuelle le message du texte. La photographie a l'intérêt particulier d'être une image perçue comme véridique, d'être une "vue" de la réalité. Cela lui confère une connotation d'objectivité, de réalisme, qui s'accomodera bien avec notre volonté de traduire la réalité immigrante. Pour des raisons qui tiennent à des impératifs d'économie, mais aussi à des éléments de perception, nous privilégions le noir et blanc: moins cher, il est aussi plus perçu comme un média journalistique, donc plus véridique, que la photo couleur surexploitée par la publicité.

Il n'est sans doute pas souhaitable que le langage photographique soit strictement lié au type photoreportage. D'une part, les montages d'extraits d'entrevue et photographies font partie d'un ensemble scriptovisuel, ce qui fait qu'il n'y a pas d'ordre de lecture et de visionnement prescrit, et d'autre part, le photoreportage n'utilise peut-être pas toujours les possibilités évocatrices du langage photographique. En conséquence, nous suggérons que les photos combinent le style du photoreportage et une approche plus inspirée de l'image évocatrice, allusive.

Les pré-tests

Le premier élément de notre stratégie pédagogique est l'ajustement de l'intervention au groupe-élèves. Cet ajustement se fait sur deux plans:

- ***en fonction des acquis de formation;***
- ***en fonction de la composition socioculturelle.***

Deux pré-tests ont été imaginés pour permettre au professeur d'effectuer le plus simplement possible un diagnostic efficace de ses groupes. Il s'agit d'abord d'un pré-test sur les acquis de formation, puis d'un questionnaire permettant la construction d'une grille de mobilité socioculturelle.

Cette partie présente la conception pédagogique de ces pré-tests, ainsi qu'un modèle que nous avons mis au point. La partie du projet portant sur la pré-expérimentation fait un bilan de l'utilisation de ce modèle.

Pré-test sur les acquis de formation

1. Utilisations pédagogiques

Le pré-test sur les acquis de formation sera administré et analysé dès le début de l'intervention pédagogique. Une de ses fonctions est de donner une idée aux étudiantes et étudiants du contenu qui sera abordé au cours des activités à venir. À cet égard, il est important de présenter le pré-test non comme un examen, mais comme un outil de stimulation qui va montrer tout ce que l'intervention va apporter.

Une autre fonction du pré-test, la plus importante, est de donner au professeur une image du groupe et même de chacune et chacun des élèves. Cette image correspond à trois niveaux de définition des rapports de l'étudiante ou de l'étudiant avec le contenu de l'intervention:

- ***ses connaissances en matière de rapport entre biologie et comportement;***
- ***ses connaissances en matière de concepts et de faits descriptifs concernant l'immigration canadienne et québécoise;***
- ***ses attitudes et ses perceptions de la multiethnicité.***

Pour dégager cette image, le professeur aura recours à l'analyse visuelle d'un graphique composé par les réponses de chacune et chacun des élèves, réponses qui sont reportées sous forme de traits dans un ensemble de points apparaissant sur la première page du pré-test. Cette première page -appelons-la, la "feuille graphique"- est détachable et identifiée au nom de l'étudiant.

Une particularité de cette feuille graphique est à souligner. Afin de faciliter la lecture de la feuille-réponses et la pose d'un diagnostic, les traits du graphique ont été regroupés en trois zones selon les trois niveaux de questions que nous venons de dégager. Dans le modèle que nous avons utilisé, un graphique d'un profil de visage humain, les connaissances en matière de rapport entre biologie et comportement étaient reliées à des traits formant la base du visage, soit le cou et le menton; les connaissances en matière de concepts et de faits descriptifs concernant l'immigration canadienne et québécoise renvoyaient aux traits formant l'arrière et le haut du crâne ainsi que la ligne des cheveux; enfin, les attitudes et les perceptions de la multiethnicité convergeaient pour dessiner les traits de la face.

1) L'analyse rapide et globale de ces graphiques de réponses donnera au professeur une idée des éléments sur lesquels il faut plus insister au cours de l'intervention. La lecture rapide permise par la méthode de transcription graphique des réponses autorisera l'enseignante ou l'enseignant à communiquer immédiatement son diagnostic et à proposer un projet plus précis et plus adapté au groupe.

2) Dans le cas où les étudiants ont déjà établi un rapport de confiance avec le professeur, et dans la mesure où le groupe n'est pas trop gros, il sera même possible de transmettre à chacun un feed-back immédiat sur les éléments sur lesquels l'intervention est susceptible de produire le plus de modification. Si cette voie est utilisée, il faudra encore plus clairement mettre en évidence le fait que le diagnostic ne

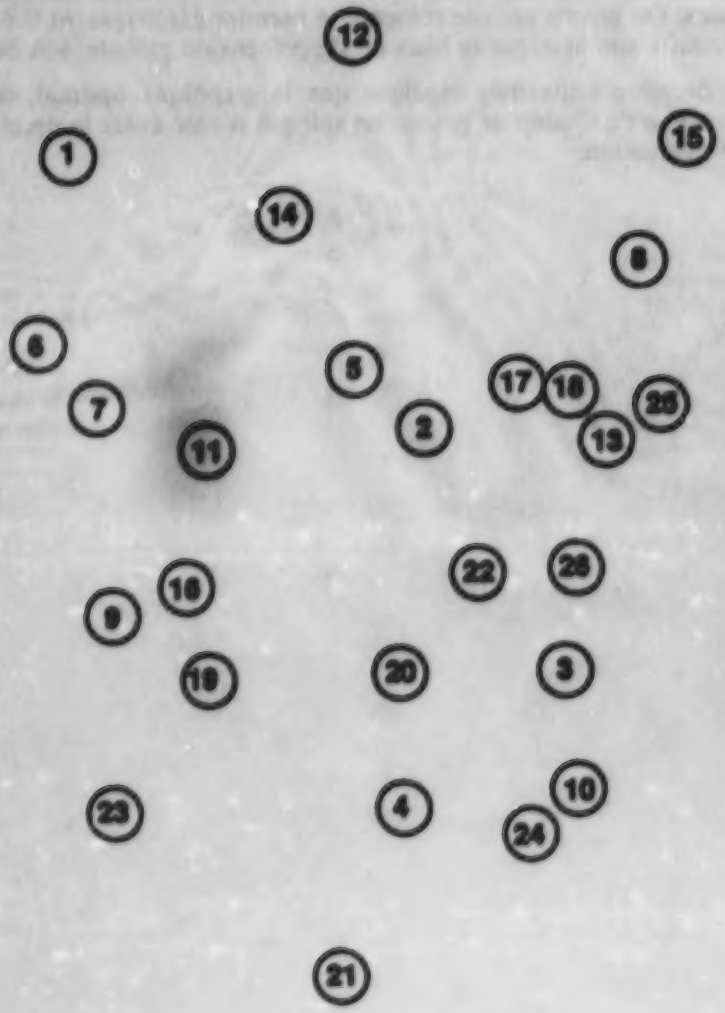
fait pas de reproche mais permet de formuler un projet personnel de développement par l'intervention.

3) Les réponses au pré-test seront gardées par les étudiantes et étudiants pour qu'ils puissent y retourner, à la fin de l'intervention, afin de mesurer leur propre évolution. C'est là la troisième fonction de cette activité: une auto-évaluation du chemin parcouru. Pour faciliter cette activité, une nouvelle feuille graphique sera fournie; l'étudiante ou l'étudiant répondra à nouveau et refera un nouveau graphique de réponses. On pourra ensuite remettre le premier graphique, et il ou elle sera à même de comparer, à son tour, par le biais de l'appréhension globale, son évolution.

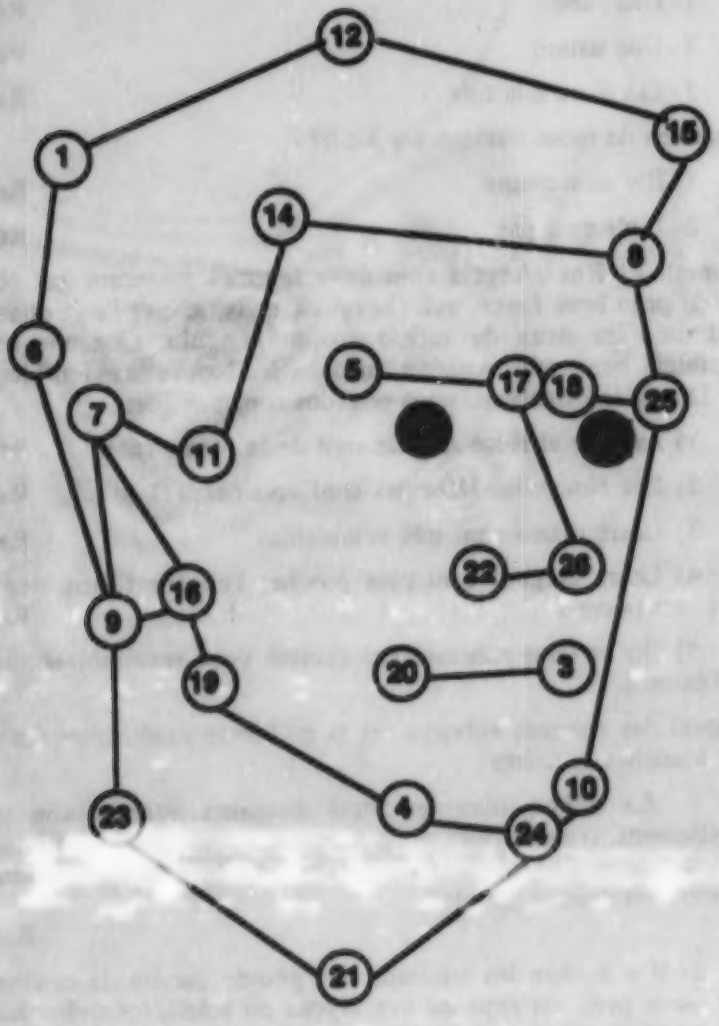
Cette dernière utilisation implique que le graphique optimal, celui qui a servi à la construction du champ de points, ne soit pas révélé avant la dernière rencontre, suite à l'auto-évaluation.

2. Présentation de la grille

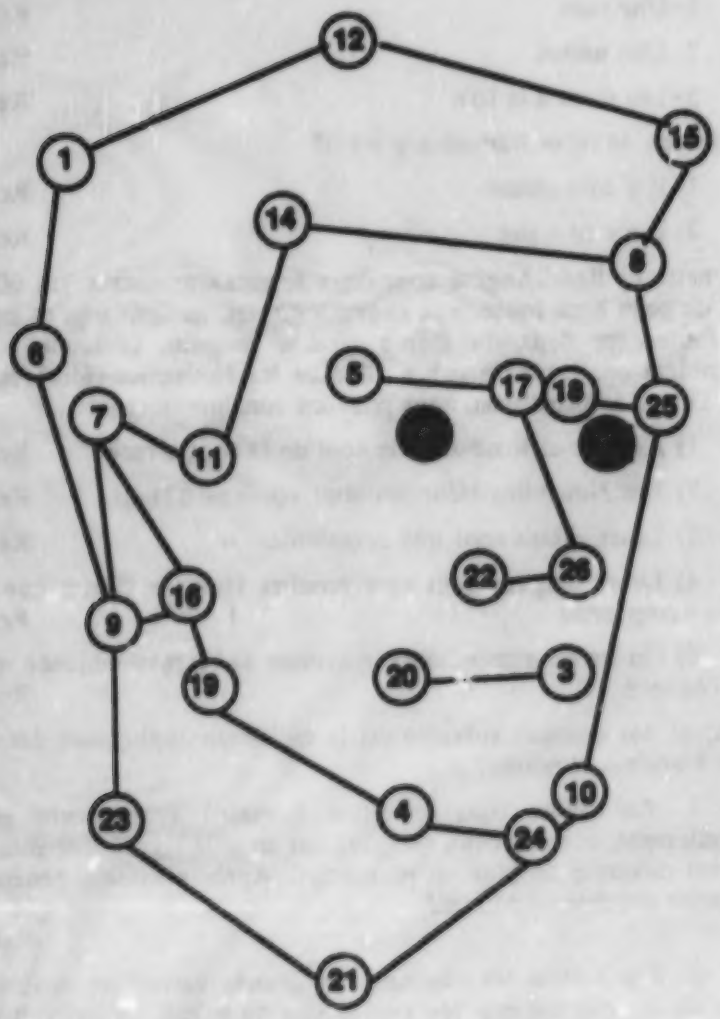
a) Version du pré-test



b) Version corrigée



b) Version corrigée



3. Questions du pré-test sur les acquis de formation

1. Les Italiens forment:

1- Une race — Reliez 1-14

2- Une nation — Reliez 1-12

3- Les deux à la fois — Reliez 1-7

2. Combien de races humaines y a-t-il?

1- Il y en a quatre — Reliez 9-19

2- Il n'y en a pas — Reliez 9-23

3. Annette et Rose-Angèle sont deux femmes mesurant 1m 60, pesant environ 50 kilos, de peau brun foncé, aux cheveux crépus, au nez large et au crâne allongé. Elles sont toutes les deux du même groupe sanguin. Chacune a des soeurs qui lui ressemblent beaucoup. Annette vit dans les Nouvelles-Hébrides, et Rose-Angèle en Haïti. De ces informations, nous pouvons conclure que:

1) Annette et Rose-Angèle sont de la même race — Reliez 23-19

2) Les Nouvelles-Hébrides sont voisines d'Haïti — Reliez 21-4

3) Leurs diètes sont très semblables — Reliez 23-4

4) Leurs langues sont plus proches l'une de l'autre que de n'importe quelle langue européenne — Reliez 24-20

5) On ne peut conclure sur aucune autre ressemblance que celles énumérées dans l'énoncé. — Reliez 24-21

4. Lequel des énoncés suivants est la meilleure explication des différences entre les peaux blanches et noires?

1- Au début, tous les êtres humains avaient une peau blanche. Puis, graduellement, comme ceux qui vivaient au soleil grillaient plus que les autres, leur peau est devenue de plus en plus noire. Après plusieurs générations, le trait de la peau noire est devenu définitif.

Reliez 11-21

2- Il y a chez les humains une grande variété de couleur de peau. Dans un climat où la peau est exposée aux rayons du soleil, les individus à peau foncée sont mieux protégés. Cette protection leur permet de mieux s'adapter à leur climat: ils auront même plus d'enfants que les autres à peau claire. C'est ainsi que, génération après génération, la proportion des individus à peau foncée va en augmentant.

Reliez 23-21

5. Vrai ou Faux?

À force d'habiter dans des pays froids où il y a peu d'exposition au soleil les Noirs vont finir par perdre leur couleur de peau foncée.

1-Vrai — Reliez 3-24

2-Faux — Reliez 24-10

6. Un bébé haïtien, né de parents haïtiens, vit dans une famille québécoise de vieille souche. Pourra-t-il parler en prononçant les 'R' comme ses parents adoptifs?

1- Oui — Reliez 4-19

2- Non — Reliez 4-11

7. Quel élément suivant du comportement ne peut plus être modifié après l'adolescence:

1) La langue — Reliez 20-22

2) La religion — Reliez 14-20

3) La mentalité — Reliez 12-5

4) La diète — Reliez 12-3

5) Tous ces éléments peuvent être modifiés — Reliez 19-16

8. Si vous remarquez que les membres d'une communauté ethnique ont tendance à se comporter d'une façon similaire, dans certaines situations, et cela en dépit de différences normales entre les individus, vous serez amené à conclure que:

1- Ces comportements répandus sont héréditaires parmi les membres de l'ethnie

Reliez 16-22

2- La culture de l'ethnie a une influence sur le développement de la personnalité de ses membres

Reliez 16-7

9. La population québécoise née en dehors du Canada représente quel pourcentage de la population totale? Choisissez la proportion:

1) Moins de 10% — Reliez 9-7

2) Entre 10 et 15% — Reliez 9-6

3) Entre 15 et 20% — Reliez 9-11

4) Entre 20 et 30% — Reliez 6-14

5) Plus de 30% — Reliez 9-14

10. La région de Montréal abrite quel pourcentage de toutes les communautés ethniques du Québec? Choisissez parmi les proportions suivantes:

1) Plus de 95% — Reliez 25-15

2) Entre 90 et 95% — Reliez 25-8

3) Entre 80 et 90% — Reliez 26-25

4) Entre 60 et 80% — Reliez 3-25

5) Moins de 60% — Reliez 8-10

11. Quelle époque a vu (ou verra) le plus grand nombre d'immigrants arriver au Canada?

1- Juste avant la première guerre mondiale (1914)	Reliez 6-1
2- Juste avant la dépression de 1929	Reliez 1-11
3- Pendant la deuxième guerre mondiale (39-45)	Reliez 6-12
4- Pendant les années 60 et 70	Reliez 6-7
5- Pendant les années 80	Reliez 7-14

12. Le Canada a-t-il une loi qui définit et limite les immigrants qui entrent au pays?

1- Non	Reliez 12-17
2- Oui, depuis très peu de temps	Reliez 5-15
3- Oui, depuis une dizaine d'années	Reliez 12-8
4- Oui, depuis une génération	Reliez 1-15
5- Oui, depuis un siècle	Reliez 12-15

13. Combien d'immigrants et de réfugiés le Canada doit-il recevoir chaque année pour maintenir sa population?

1- De 1 000 à 5 000	Reliez 5-8
2- De 5 000 à 10 000	Reliez 15-17
3- De 10 000 à 50 000	Reliez 8-2
4- De 50 000 à 100 000	Reliez 8-13
5- De 100 000 à 200 000	Reliez 15-8

14. Par rapport aux citoyens canadiens, les réfugiés qui sont arrivés au pays depuis un an et moins ont-ils eu recours à l'assistance sociale?

1- Plus souvent	Reliez 8-11
2- Aussi souvent	Reliez 8-1
3- Moins souvent	Reliez 8-14

15. Pouvez-vous comparer le coût social que représente faire venir et supporter pendant 1 an un immigrant de 21 ans et le coût d'un citoyen canadien né ici et élevé ici jusqu'à l'âge de 21 ans.

1- Il en coûte dix fois plus cher de supporter un immigrant	Reliez 11-22
2- Il en coûte deux fois plus pour supporter un immigrant	Reliez 14-19
3- Les coûts sont à peu près identiques	Reliez 14-16
4- Il en coûte deux fois plus pour élever un canadien	Reliez 14-5
5- Il en coûte énormément plus pour élever un canadien	Reliez 14-11

16. Une femme d'origine haïtienne travaille dans une manufacture de textile. Elle fait l'objet de remarques et de blagues de la part de ses contremaîtresses. Il lui arrive de protester mais la réponse de ses patronnes immédiates est de la traiter de

"susceptible". Après quelques mois, l'employée développe une grande aversion pour son milieu de travail, perd sa motivation et finit par être remerciée. Elle se sent presque soulagée d'en finir avec ce milieu, mais elle n'a plus d'emploi. Cette femme est victime de:

1) Discrimination — Reliez 17-26

ou

2) Harcèlement — Reliez 17-22

17. Quelqu'un dit qu'il n'aime pas le voisinage des Juifs. Ce n'est pas parce qu'il les considère comme une "race" à part et inférieure mais parce qu'il n'aime pas leur mentalité, leur façon de vivre. Cet inconfort qu'il ressent auprès des Juifs l'amène à refuser de louer un logement à une famille juive. Cette personne est-elle raciste?

1) Oui — Reliez 22-26

2) Non — Reliez 22-23

18[1] . Vous êtes invité par un ami à un party, style "blind date". Quand on vous présente votre conjoint pour la soirée, vous réalisez qu'il a une couleur de peau différente de la vôtre. Quelle sera votre réaction? Faites un choix:

1) Je partirais choqué/e — Remplir le 14

2) Je m'excuserais poliment et je partirais — Remplir le 11

3) J'expliquerais que je n'ai rien contre les gens comme lui, mais que je ne suis pas d'accord pour avoir avec eux des relations sociales comme sortir ensemble.

Remplir le 8

4) Je serais correct et poli, mais j'expliquerais à tout le monde qu'il serait gênant de se montrer en public entre gens de couleur différente.

Remplir le 25

5) Je serais correct et poli avec la personne, mais je lui refuserais toute autre invitation après cette sortie. — Remplir le 18

6) Je serais poli et correct avec la personne et je déciderais après la soirée de continuer ou non de la voir. — Remplir le 13

7) Toute autre réaction. — Remplir le 12

Spécifiez: _____

---

19 - Établissez votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés suivants:

1) Je ne crois pas que je voudrais d'une personne de couleur de peau différente comme d'un ami proche[2].

---

[1] Question empruntée à MARTIN, G. et Clyde W. FRANKLIN, *Minority Group Relations*, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company, 1973, pp. 165-166.

[2] Question empruntée à *Ibidem*, p. 162.

- Très d'accord — Reliez 17-20
- D'accord — Reliez 2-26
- Indécis — Reliez 2-17
- En désaccord — Reliez 5-2
- Très en désaccord — Reliez 5-17

2) Le mariage entre Noir et Blanc devrait être interdit par la loi.

- Très d'accord — Reliez 18-8
- D'accord — Reliez 18-22
- Indécis — Reliez 18-26
- En désaccord — Reliez 18-13
- Très en désaccord — Reliez 18-25

3) Je n'aimerais pas avoir un enseignant d'une couleur de peau différente de la mienne

- Très d'accord — Reliez 20-4
- D'accord — Reliez 20-19
- Indécis — Reliez 20-16
- En désaccord — Reliez 20-26
- Très en désaccord — Reliez 20-3

4) La race noire est inférieure à la race blanche

- Très d'accord — Reliez 25-19
- D'accord — Reliez 20-25
- Indécis — Reliez 3-10
- En désaccord — Reliez 24-25
- Très en désaccord — Reliez 25-10

5) Les Noirs et les Blancs ne devraient pas avoir accès aux mêmes piscines

- Très d'accord — Reliez 11-2
- D'accord — Reliez 11-3
- Indécis — Reliez 16-2
- En désaccord — Reliez 15-9
- Très en désaccord — Reliez 7-11

6) Le Québec n'a pas besoin d'immigrants. Nous avons toujours eu une politique très ouverte en matière d'accueil aux étrangers, mais depuis quelques années il y a des abus et nous recevons à chaque année quelques centaines de réfugiés de trop.

• Très d'accord	Noircir le 22
• D'accord	Noircir le 26
• Indécis	Noircir le 5
• En désaccord	Noircir le 17
• Très en désaccord	Noircir le 2

20. Vrai ou Faux?

Si on dit que les différences biologiques entre les populations humaines proviennent de mécanismes de l'évolution, cela veut dire que les races humaines ne sont pas toutes aussi évoluées les unes que les autres.

1- Vrai	Noircir le 20
2- Faux	Reliez 4-24

Grille de mobilité socioculturelle

1. Utilisations pédagogiques de la grille

L'utilisation d'une grille de mobilité socioculturelle nous permet de mieux connaître l'origine ethnique et/ou régionale de nos étudiantes et étudiants. Cet outil pédagogique facilite aussi un premier contact avec les étudiants et les étudiantes: par le biais de leurs propres expériences d'immigration ou de mobilité géographique, le professeur peut les rejoindre au niveau affectif, les faire parler d'eux et de leurs familles. C'est, bien sûr, un exercice de premier contact, mais c'est une façon enrichissante pour le professeur et les étudiants de découvrir des histoires de famille, des récits de vie, des parcelles de vie.

Cet exercice permet aussi de sortir de l'anonymat d'une classe ou d'un collège: pouvoir parler de soi, des membres de sa famille, et percevoir l'intérêt des autres, c'est aussi intéressant.

a) Objectifs:

1) Vise un premier contact entre les étudiants et les étudiantes et le professeur.

Vise une connaissance multiculturelle (et régionale) de la classe.

Vise la connaissance des étudiants et des étudiantes entre eux.

2) Permet aux étudiants de présenter leur culture, leur origine et/ou celle de leur famille.

Met en relief l'appartenance culturelle de membres de communautés ethniques ou régionales différentes, et leur originalité.

Met en relief la fierté d'appartenir à une communauté ethnique ou régionale.

3) Constate les différences et les ressemblances entre les expériences de mobilité géographique et sociale, tant à l'intérieur d'un pays que d'un pays à l'autre, pour chacune des familles des étudiants. Ex: l'exode rural des grands-parents québécois peut ressembler à l'exode des immigrants.

Relie l'histoire de la famille des étudiantes et des étudiants à l'histoire sociale du Québec depuis trois générations.

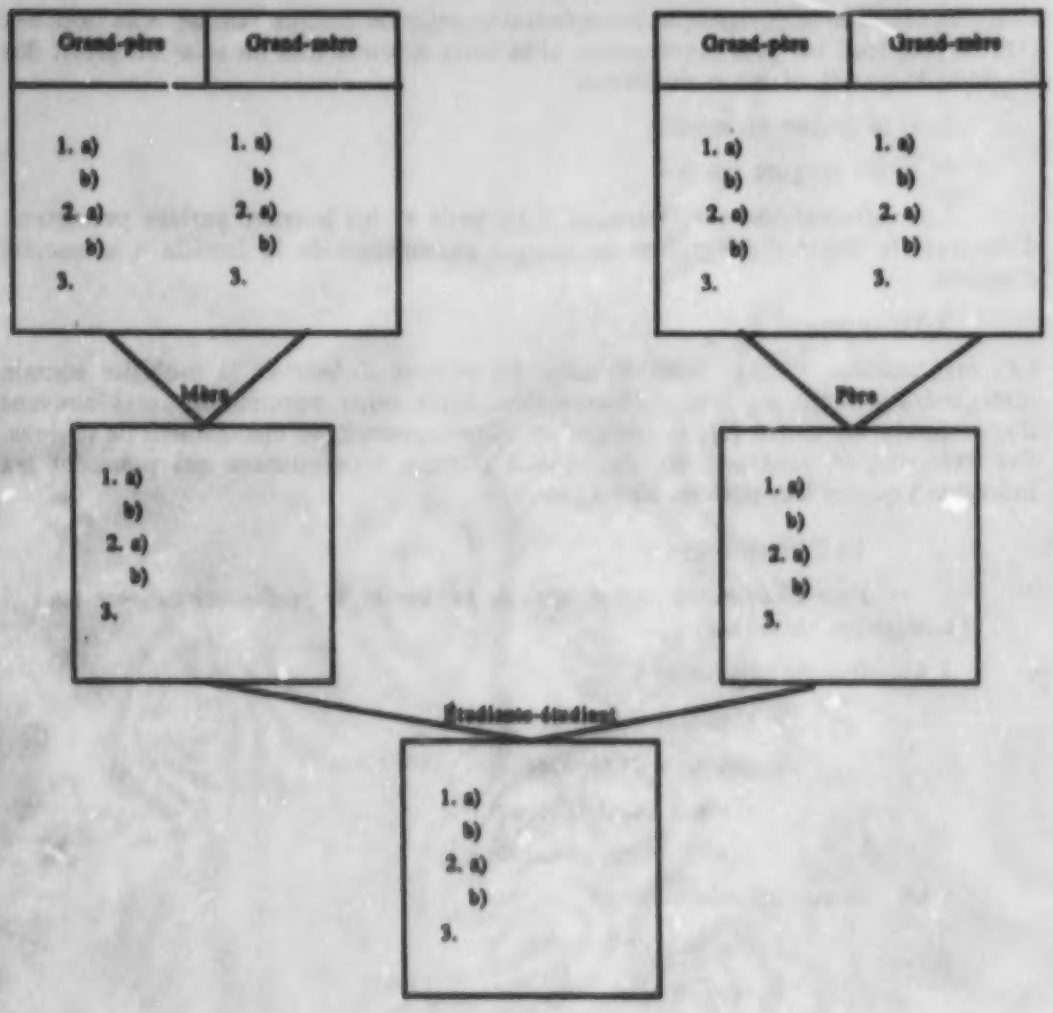
b) Durée de l'activité:

30 minutes pour remplir la grille;

20 minutes pour l'analyse.

c) Matériel:

La grille de mobilité socioculturelle.



2. Description de l'activité:

a) Consignes

L'étudiant ou l'étudiante reçoit un modèle type d'une grille de mobilité socioculturelle qu'il remplit à partir des trois dernières générations de sa propre famille.

Il y a 7 personnages en tout: grand-père paternel, grand-mère paternelle, grand-père maternel, grand-mère maternelle père, mère, étudiant. Pour chaque personnage de la famille, le professeur demande aux étudiants et aux étudiantes d'écrire:

1. a) le lieu de naissance

1. b) le lieu de résidence actuel

Le lieu de naissance permet une classification selon les pays ou les régions de naissance de chaque membre de la famille. Le lieu de résidence actuel permet de

sitaer la mobilité géographique intergénérationnelle de chaque famille. Ces données (1a) et (1b) sont les plus importantes: elles nous donnent tout de suite un profil des familles de nos étudiants et étudiantes.

2. a) la langue maternelle

2. b) les langues parlées

Les informations sur la langue maternelle et les langues parlées permettent d'observer le degré d'intégration de chaque personnage de la famille à la société d'accueil.

3. l'occupation

Les informations sur l'occupation nous permettent d'observer la mobilité sociale intergénérationnelle et intragénérationelle. Elles nous permettent aussi souvent d'approfondir les motifs d'immigration, de déménagement, de changement de régions. Par exemple, ce sont souvent des motifs d'ordre économiques qui poussent les individus à quitter leur pays ou leur région.

b) Compilation

Pour chacun des personnages de la famille, le professeur suggère les catégories suivantes:

1 a) lieu de naissance:

1. région de Montréal
2. province de Québec
3. Canada (sauf Québec)
4. hors Canada (mentionnez)

1 b) lieu de résidence actuel:

1. région de Montréal
2. province de Québec
3. Canada (sauf Québec)
4. hors Canada (mentionnez)

2 a) langue maternelle:

1. français
2. anglais
3. autres (mentionnez)

2 b) langue parlée:

1. français
2. anglais
3. autres (mentionnez)

3) occupation:

1. professionnels et semi-professionnels
2. cadres, gérants
3. cols blancs, commis de bureau, vendeurs
4. cols bleus, manoeuvres, journaliers
5. ouvriers spécialisés et non-spécialisés
6. ménagères, rentiers
7. fermiers, travailleurs agricoles et travailleurs indépendants

c) Analyse des résultats

Le professeur demande à chacun des étudiants et des étudiantes de se raconter, de se présenter devant le reste de la classe, à partir de l'histoire de sa famille. Le professeur peut alors relier la petite histoire de chacun et chacune à l'immigration et à l'histoire économique du Canada et du Québec.

d) Utilisation pédagogique des résultats

À la suite de la compilation et de l'analyse des résultats, le professeur connaît la composition multiethnique ou multirégionale de ses étudiants et de ses étudiantes: les groupes d'étudiants peuvent être composés essentiellement de Québécois de vieille souche, provenir majoritairement de milieux ethniques différents, ou de régions diverses du Québec.

Devant ces profils différents, le professeur peut ajuster son enseignement, en choisissant des exemples adéquats, qui tiennent compte des particularités de ses groupes d'étudiants. Par exemple, le professeur pourra citer en exemple tel pays, telle ville en sachant que des étudiants de sa classe proviennent de ces régions.

Cette grille permet aussi au professeur d'introduire la notion de choc culturel: le choc ressenti en arrivant dans un autre pays et les difficultés pour un étudiant provenant de régions à s'installer dans une grande ville, peuvent se ressembler. Le fait de parler de ces difficultés en classe permet aux élèves provenant de différents milieux, de prendre une place importante dans le groupe.

Les activités d'apprentissage et les médias

Nous présentons dix-sept activités d'apprentissage. Elles sont des exemples de ce qui peut être fait à partir des données et notions choisies.

L'ordre dans lequel elles sont présentées n'est pas un ordre strict. C'est celui des données et notions auquel elles se réfèrent, tel qu'il apparaît dans l'arbre topologique des informations générales (pp. 19-20). Mais, tout comme celles-ci, elles peuvent être vues dans un ordre différent, selon le choix de l'enseignante ou de l'enseignant.

Avant la description de chacune des activités, nous présentons une *fiche d'évaluation de l'activité*. Sous une présentation uniforme, elle donne les renseignements suivants pour chacune des activités: nom de l'activité, numéro, objectifs poursuivis, relation aux éléments de contenu, modalité de réalisation, matériel et médias requis, durée, consignes pour journal de bord ou non, pré-expérimentée ou non.

Certaines activités peuvent servir, au choix, de déclencheur ou de synthèse: ce sont les activités relatives aux récits de vie et aux communautés types (activités 13-14-15-16).

Une autre activité est nettement une activité d'intégration de toutes les données (activité 17). Elle doit être réalisée en fin de module.

Chacune des activités est précédée d'une fiche d'évaluation. Les informations qui y apparaissent permettent de situer l'activité par rapport aux objectifs spécifiques définis dans notre design ainsi qu'aux éléments de la stratégie pédagogique que nous avons élaborée.

Fiche d'évaluation de l'activité

Activité pré-testée? oui

p. 242

Nom de l'activité: 1. SCHÉMA DE CONCEPTS : DÉFINITION D'UNE POPULATION

Liée aux objectifs spécifiques suivants

- S'intéresser à la diversité ethnique au Québec ✓
- Acquérir des informations sur certaines cultures
- Comprendre le concept de culture
- Favoriser la comparaison avec la culture québécoise
- Situer la diversité culturelle dans un cadre plus large ✓
- Devenir conscient de sa propre culture
- S'intéresser à la communication interculturelle
- Considérer le pluralisme comme important
- Commencer à comprendre les mécanismes de la migration
- Être capable de percevoir la discrimination

Journal de bord

Habiletés de relations

- Initiative individuelle élevée ✓
- Situations de grands groupes
- Travail en équipe ✓

Relations aux éléments de contenu

Données générales

Cadre conceptuel: ETHNIE, COMMUNAUTÉ ETHNIQUE, ANTIVITÉ, MINORITÉ.

Cadre factuel: _____

Données relatives aux communautés-types

Données: _____

Récits de vie: _____

Matériel et médias requis

SCHÉMA DE CONCEPTS

Durée

En classe:
__ hre 20 min

Hors classe:
___ jour(s) _____ heures

Activité 1
Schéma de concepts: définition d'une population

1. Description

Le schéma de concepts est un moyen didactique qui nous apparaît très efficace dans la présentation des notions. Au plan des activités pédagogiques, il permet l'exercice logique des notions à apprendre. L'apprentissage se fera alors d'autant plus rapidement qu'un exercice sera offert pour utiliser l'algorithme du schéma. Cet exercice peut constituer également une période d'évaluation formative ou sommative.

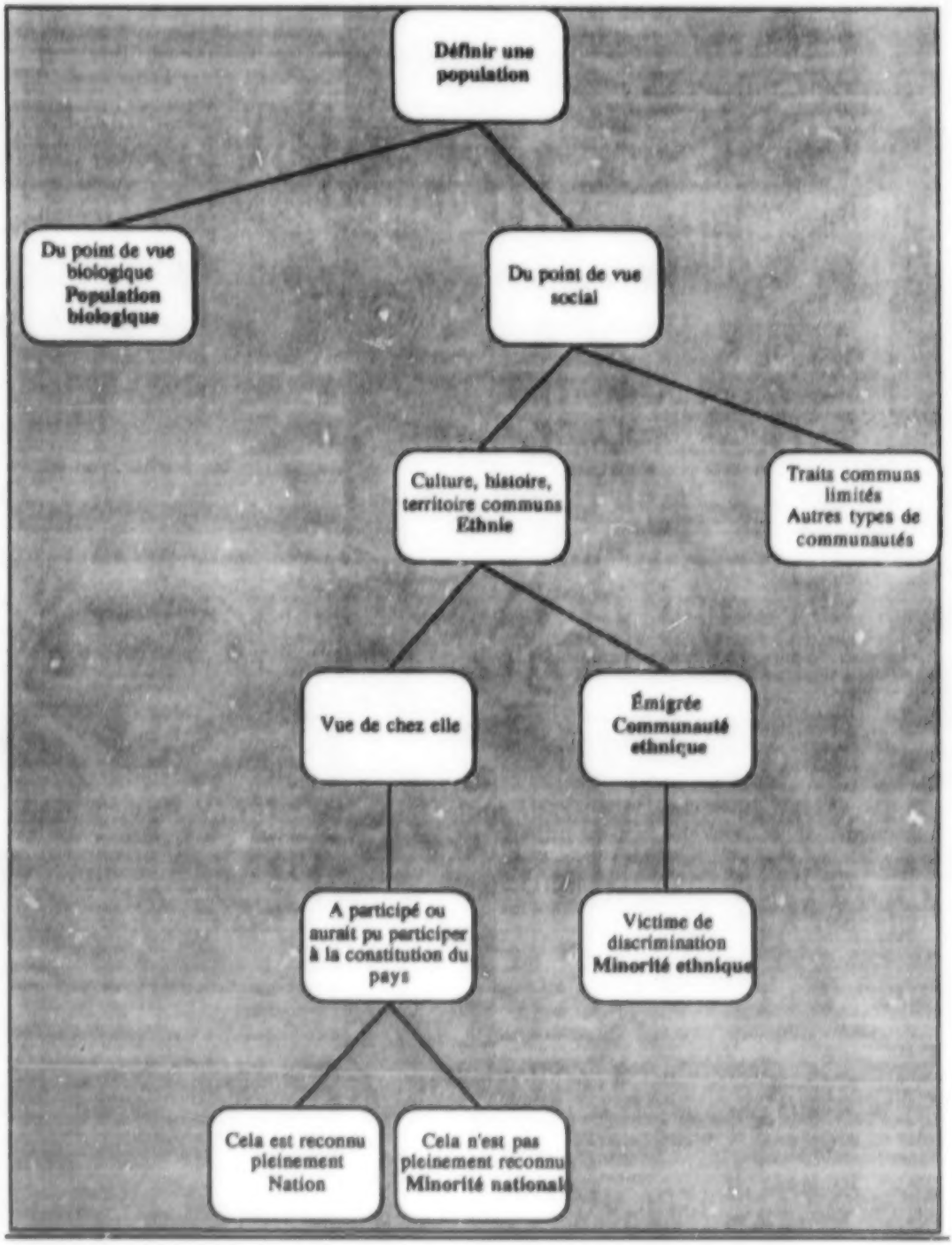
Prenons un exemple: celui du 1er bloc notionnel (La diversité ethnique).

Pour définir une population humaine en terme sociaux et culturels, il faudra d'abord identifier si cette population constitue une ethnie. Ensuite, il faut savoir si on considère cette ethnie depuis son territoire d'origine ou depuis un territoire d'émigration. Dans le premier cas, il s'agira peut-être d'une nation, dans le second cas, il s'agira d'une communauté ethnique.

S'il s'agit d'une ethnie, considérée depuis son territoire d'origine, elle formera une nation dans le cas où elle a participé à la constitution du pays qu'elle habite, ou une minorité nationale dans le cas où cette participation lui a été refusée, ou si cette participation n'a pas entraîné toutes les conséquences juridiques et politiques que les membres de l'ethnie auraient souhaitées.

S'il s'agit d'une communauté ethnique, la notion de minorité ethnique conviendrait peut-être mieux si cette communauté est "minorisée" dans ses rapports avec les ethnies d'accueil. Cela sera le cas quand elle est la cible de pratiques discriminatoires.

Ce raisonnement paraît laborieux sur papier, mais il se visualise très bien dans un schéma de concepts prenant l'aspect suivant:


Définir une population
Du point de vue biologique
Population biologique
Du point de vue social
Culture, histoire, territoire communs
Ethnie
Traits communs limités
Autres types de communautés
Vue de chez elle
Émigrée
Communauté ethnique
A participé ou aurait pu participer à la constitution du pays
Victime de discrimination
Minorité ethnique
Cela est reconnu pleinement
Nation
Cela n'est pas pleinement reconnu
Minorité nationale

2. Résolution

La mise en application de ce schéma de concepts pourra se réaliser en classe par la projection d'un acétate ayant l'allure suivante:

LA. DIVERSITÉ ETHNIQUE

Liez chacune des populations canadiennes citées, à la notion qui la décrit le mieux selon vous. Préparez une argumentation.

Populations	Notions
1- Québécois	A- Ethnie
2- Italiens	B- Communauté ethnique
3- Acadiens	C- Nation
4- Inuk	D- Minorité ethnique
5- Cris	E- Minorité nationale
6- Ukrainiens	

Pour chacune des six populations, les étudiants doivent donc passer par le logigramme du schéma de concepts en prenant des décisions à chacun de ses embranchements. Certaines de ces décisions relèvent de l'exercice de leur jugement, c'est pourquoi l'énoncé de la question leur demande de préparer une argumentation.

Pour la population québécoise, il reste à débattre s'il faut la considérer comme une nation jouissant de tous ses droits ou d'une minorité nationale. Le cas des Inuk et des Cris révèlent les choix constitutionnels des gouvernements fédéral et provinciaux qui n'ont jamais accordé aux nations amérindiennes le plein statut de nation. Cela vient-il du fait que ces populations se sont tenues à l'écart de la constitution du Canada ou du fait que leur participation à la construction de ce pays n'a pas été reconnue ou, pire encore, leur a été interdite par les puissances coloniales? Enfin, le cas des populations d'origine ukrainienne, regroupées dans plusieurs villes et villages des provinces du Manitoba, de la Saskatchewan et de l'Alberta qu'elles ont développées entre 1860 et 1900, pose la question de la limite de la notion de nation: les Ukrainiens du Canada ont-ils "constitué" le Canada en ouvrant le front de colonisation de l'ouest?

Fiche d'évaluation de l'activité

Activité pré-testée? NON

P. _____

Nom de l'activité: 2. IDENTIFICATION DES POPULATIONS CITÉES DANS LES ARTICLES

Lié aux objectifs spécifiques suivants

- S'intéresser à la diversité ethnique au Québec ✓
- Acquérir des informations sur certaines cultures ✓
- Comprendre le concept de culture ✓
- Favoriser la comparaison avec la culture québécoise
- Situer la diversité culturelle dans un cadre plus large ✓
- Devenir conscient de sa propre culture
- S'intéresser à la communication interculturelle
- Considérer la pluralité comme importante
- Commencer à comprendre les mécanismes de la migration
- Être capable de percevoir la discrimination

Journal de bord

✓

Modalités de réalisation

- Initiative individuelle élevée ✓
- Situation de grands groupes
- Travail en équipe

Relations aux éléments de contenu

Données générales

Cadre conceptuel: NOTIONS DE RÉGION (ETHNIE, COMMUNAUTÉ ETHNIQUE, NATION, MINORITÉ)

Cadre factuel: _____

Données relatives aux communautés-types

Données: _____

Récits de vie: _____

Matériel et médias requis

- CORATINI, ROGER, LA FORCE DES PAYS, ENCYCLOPÉDIE MONDIALE DES RÉGIMES, PARIS, LAROUSSE, 1976. 899 PAGES.
- LECTURE QUOTIDIENNE DES JOURNAUX.

Durée

En classe:
__ hre ____ min

Hors classe:
5 jour(s) _____ heures

Activité 2
Identifier des populations citées dans les actualités

1. Description

Les nouvelles parlent à chaque jour de populations impliquées dans des conflits: les Palestiniens, les Kurdes, les Druzes, les Tamouls, etc... L'application des notions vues en classe aux événements internationaux permet non seulement l'exercice du contenu, mais aussi la mise en évidence de sa pertinence. Pendant la semaine, les étudiants et les étudiantes ont à retenir cinq populations différentes qui ont été citées dans les actualités. Ce travail leur demande d'identifier les populations et de les rattacher à la notion la plus indiquée selon le schéma de concepts et selon les définitions des notions.

2. Résolution

Ce travail exige le même genre de réflexion que la première activité, c'est-à-dire pouvoir appliquer le cheminement inclus dans un schéma de concepts, savoir utiliser des notions et exercer son jugement.

3. Journal de bord

Le résultat serait consigné dans le journal de bord pour être remis au prochain cours. La consigne devrait exiger aussi que les étudiantes et étudiants notent une chose qu'ils ont apprise et qui les a frappés.

Fiche d'évaluation de l'activité

Activité pré-testée? oui
p. 223-224

Nom de l'activité: 3. Données statistiques et réponses aux préjugés

Lié aux objectifs spécifiques suivants

- S'intéresser à la diversité ethnique au Québec ✓
- Acquérir des informations sur certaines cultures ✓
- Comprendre le concept de culture
- Favoriser la comparaison avec la culture québécoise ✓
- Situer la diversité culturelle dans un cadre plus large
- Devenir conscient de sa propre culture
- S'intéresser à la communication interculturelle ✓
- Considérer la pluralité comme importante
- Commencer à comprendre les mécanismes de la migration ✓
- Être capable de percevoir la discrimination

Journal de bord

✓

Modalités de réalisation

- Initiative individuelle élevée ✓
- Situation de grands groupes
- Travail en équipe ✓

Relations aux éléments de contenu

Données générales

Cadre conceptuel: _____

Cadre factuel: Données générales sur l'immigration

Données relatives aux communautés-types

Données: _____

Récits de vie: _____

Matériel et médias requis

_____

_____

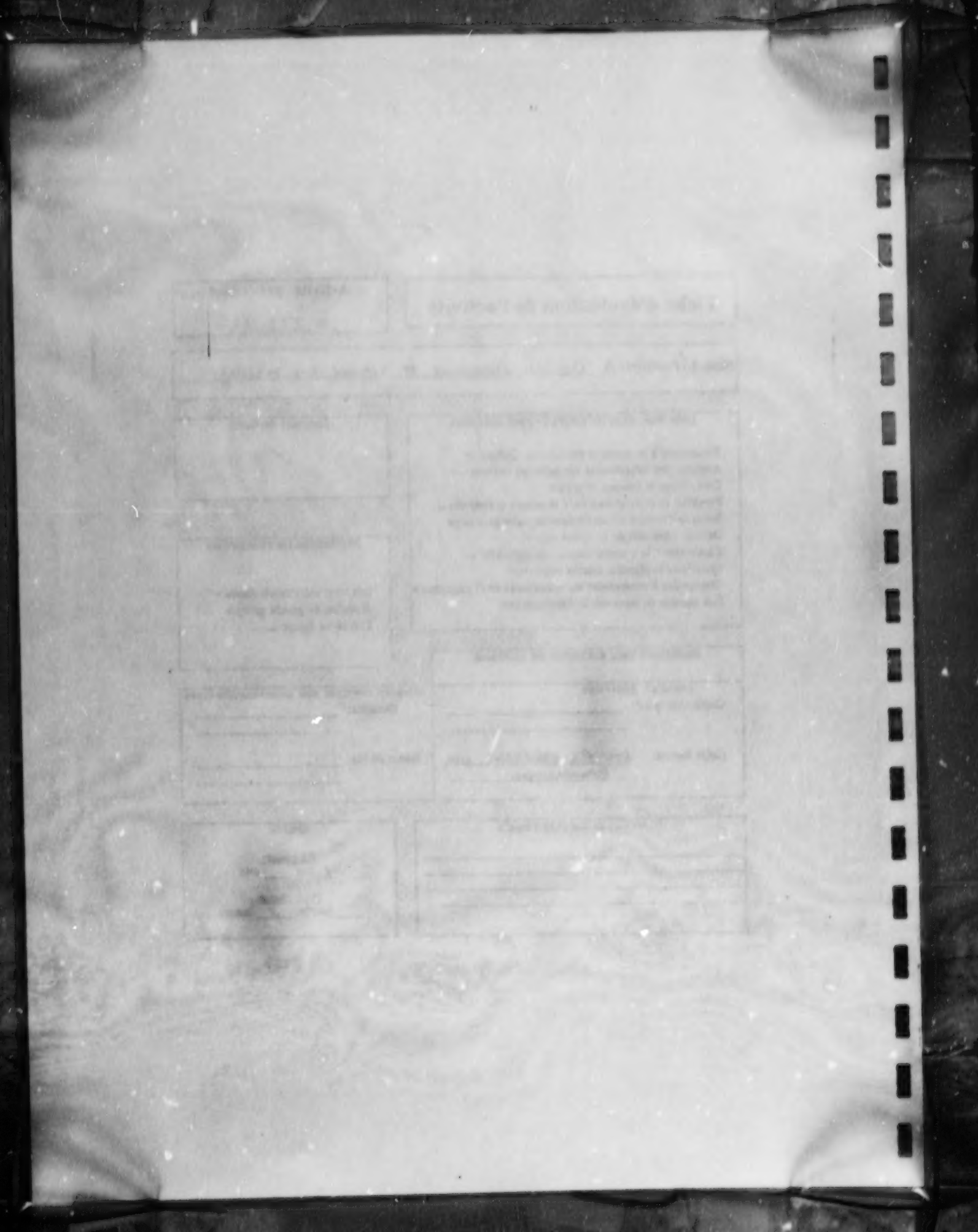
_____

_____

Durée

En classe:
1 hre ___ min

Hors classe:
___ jour(s) 2 heures



Activité 3
Données statistiques et réponses aux préjugés

1. Description

Plusieurs préjugés sur les immigrants sont solidement ancrés en nous. Ils sont souvent créés par des stéréotypes, des catégories, des images toutes faites. Dans cet exercice, il s'agit de démystifier des propos "populaires", à l'aide de statistiques, de graphiques, de données sur l'immigration. Cet exercice présente, d'une part, quelques préjugés courants sur les immigrants, et d'autre part, des questions visant à réfuter ces affirmations.

a) "Les immigrants sont des voleurs de jobs"
"La plupart des immigrants sont des illettrés"

Références: Tableau VII: *Répartition de la population immigrée et non-immigrée âgée de 15 ans et plus, selon le plus haut niveau de scolarité atteint, par sexe, Québec, 1981.*

Références: Tableau VIII: *Répartition de la population immigrée et non-immigrée, âgée de 15 ans et plus, selon le plus haut niveau de scolarité atteint et la période d'immigration, Québec, 1981.*

EXERCICE 1: Que pouvez-vous dire, de façon générale, de la scolarisation des immigrants admis au Québec ?

EXERCICE 2: Quelle est la différence entre la scolarisation de la population immigrée et non-immigrée ?

EXERCICE 3: Quelle est la différence entre la scolarisation des hommes et des femmes immigrés et non-immigrés ?

EXERCICE 4: Quelle est la différence entre la scolarisation de la population immigrée, par rapport à la période d'immigration (avant 1961, de 1961 à 1970, de 1971 à 1981)?

Références: Tableau IX: *Répartition de la population active par groupes industriels nés au Canada et personnes immigrées, Québec, 1981.*

EXERCICE 5: Quels types d'emploi détiennent les personnes nées au Canada et nées à l'extérieur du Canada ?

EXERCICE 6: Quels sont les différences importantes entre les emplois détenus par les femmes immigrantes par rapport aux femmes nées au Canada?

b)"Les immigrants sont à notre charge"
"Nous, les Québécois, on les fait vivre"

Références:Tableau X: *Taux d'activité et taux de chômage de la population québécoise âgée de 15 ans et plus, née à l'extérieur du Canada et née au Canada, 1981.*

EXERCICE 1: Faites une représentation graphique de ce tableau et expliquez-le.

EXERCICE 2: Comparez les taux d'activité et de chômage entre la population immigrée et non-immigrée .

Références: Tableau XIV: *Niveau d'immigration et taux de chômage, Canada, 1946-1987.*

EXERCICE 3: Expliquez ce tableau. Reliez-le aux mécanismes de sélection du Canada.

Références: Tableau IV: *Admission des immigrants admis au Québec de 1984 à 1987, selon la catégorie d'immigrants.*

EXERCICE 4: Pour chacune des catégories d'immigrants admis au Québec, entre 1984 et 1987, identifiez les années où ces catégories (réunification de la famille, indépendants, parents aidés, réfugiés) ont été le plus représentées, et les années où elles ont été le moins représentées.

c) "Le Canada n'a plus le contrôle de ses frontières"

Références: *Le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration et les quotas d'immigration*

EXERCICE 1: Qu'est-ce qu'un quota d'immigration et par qui est-il déterminé?

EXERCICE 2: Quelle orientation le Québec veut-il donner à son immigration dans les prochaines années?

Références: *Les législations canadienne et québécoise en matière d'immigration et la grille de sélection*

EXERCICE 3: Quelles catégories d'immigrants sont soumis à une grille de sélection ?

EXERCICE 4: Identifiez les facteurs qui donnent le plus de points dans la grille de sélection.

EXERCICE 5: Identifiez le type d'immigrants admis actuellement au Québec.

d) "Le Canada ou le Québec n'a aucun intérêt à accepter des immigrants"

Références: Tableau I: ***Nombre d'immigrants admis annuellement au Québec et au Canada (1946- 1987).***

EXERCICE 1: Dans le nombre d'immigrants admis au Canada, quel est le taux d'attraction du Québec depuis 1946 ?

Références: Tableau XIII: ***La démographie récente au Québec, en milliers.***

Références: Tableau V : ***Pyramide des âges des immigrants admis au Québec en 1934.***

Références: Tableau VI ***Répartition des immigrants admis en 1984, au Québec , et des Québécois de "vieille souche", par groupe d'âge et en pourcentage.***

EXERCICE 2: Quels sont les intérêts démographiques du Canada, et en particulier du Québec, dans le fait d'accepter des immigrants ?

Références: ***Les motifs d'immigration***

2. Journal de bord

Reprenez chacun des quatre préjugés exprimés dans les exercices précédents et dites si vos opinions sur l'immigration ont changé à la suite de ce travail.

Fiche d'évaluation de l'activité

Activité pré-testée? oui

p. 225-226-227

Nom de l'activité: 4. UN RÉCIT DE VIE ... AUTREMENT.

Liée aux objectifs spécifiques suivants

- S'intéresser à la diversité ethnique au Québec ✓
- Acquérir des informations sur certaines cultures ✓
- Comprendre le concept de culture ✓
- Favoriser la comparaison avec la culture québécoise
- Situer la diversité culturelle dans un cadre plus large
- Devenir conscient de sa propre culture
- S'intéresser à la communication interculturelle ✓
- Considérer la pluralité comme importante
- Commencer à comprendre les spécificités de la migration ✓
- Être capable de percevoir la discrimination

Journal de bord

✓

Modalités de réalisation

- Initiative individuelle élevée ✓
- Situation de grands groupes ✓
- Travail en équipe

Relations aux éléments de contenu

Données générales

Cadre conceptuel: _____

Cadre factuel: HISTOIRE DES CANADIENS. TÉS D'ORIGINES DU QUÉBEC.

Données relatives aux communautés-types

Données: ORIGINALITÉ / ORIGINES COMMUNAUTÉ AUTOCHTONE

Récits de vie: _____

Matériel et médias requis

- GRILLE D'ENTREVUE
- TABLEAU-SYNTHÈSE DE L'ENSEIGNANT.

Durée

En classe: 1 heure ___ min

Hors classe: ___ jour(s) 2 heures

Activité 4
Un récit de vie...autrement

1. Description

Le travail se fait individuellement en suivant les étapes suivantes:

D'abord, l'étudiant ou l'étudiante choisit une personne entre 16 et 20 ans issue d'une communauté ethnique autre que la sienne.

À partir des thèmes de la grille d'entrevue fournie par le professeur, l'étudiant fabrique ses propres questions.

L'étudiante ou l'étudiant rencontre la personne choisie, lui pose les questions qu'il ou elle a développées et fait une synthèse de son entrevue.

Pour chaque entrevue, l'étudiant doit spécifier la période d'immigration (des grands-parents, des parents ou de la personne que l'on interviewe), la catégorie dans laquelle cette personne a été admise au Québec / Canada, et le pays de provenance de cette personne.

Le professeur fait le bilan et l'analyse de l'histoire de l'immigration et des récits de vie rapportés par les étudiantes et étudiants. Il essaie de relier l'histoire de chaque personnage, avec l'histoire de l'économie et des législations canadienne et québécoise. Il essaie aussi d'expliquer aux étudiants, par le biais de ces entrevues, comment le Canada et le Québec, ont constamment ajusté, par des lois précises, l'entrée d'immigrants à l'économie du pays et aux besoins de main d'oeuvre.

2. Journal de bord

Quelles ont été les principales difficultés rencontrées lors du choix de la personne interviewée? Comment s'est déroulée l'entrevue? Qu'est-ce qui vous a surpris, choqué, intrigué? Votre choix de questions était-il bon?

3. Grille d'entrevue

a) Données factuelles: fiche technique

Nom:

Age:

Sexe:

Pays de naissance:

Langues parlées:

Religion:

b) Histoire de l'arrivée au Canada/Québec

Date d'arrivée au Canada/ Québec:

Admission selon catégories: réunification familiale, indépendant, parent aidé, réfugié,

Les premières semaines: installation

- travail
- logement
- langue
- difficultés rencontrées

16- adaptation (choc culturel)

c) Histoire actuelle

Occupation de la personne: études, travail, chômage

Occupation des autres membres de la famille

Lieu de résidence

Changements survenus au sein de la famille / chez la personne interviewée.

Projets d'avenir.

d) Relations avec le pays d'accueil.

Différences et ressemblances entre la culture du pays d'accueil et le pays d'origine.

Valeurs religieuses, morales, éducatives, familiales, politiques.

Critique positive et négative du pays d'accueil.

Apport au pays d'accueil et apport du pays d'accueil.

4. Tableau-synthèse de l'immigration

Histoire de l'immigration			Récits de vie	
Période	Législations	Thèmes mais-d'œuvre	Catégories	Provenance
Avant 1946	1910 Immigration Act 1923 Chinese Immigration Act 1925 Bureau de l'immigration 1931: Règlements restrictifs			États-Unis Grande-Bretagne Europe sud Europe est Autres
1946-1960	1950-1952 Département de citoyenneté et immigration; création du passeport et restriction "Within 3 years" Fin des années 50		Famille Indépendants	États-Unis Grande-Bretagne Europe sud Europe est Asie Autres
1960-80	1962 Abolition des barrières discriminatoires raciales; introduction de la notion de qualification professionnelle 1967: Critères (discrétionnaire et préférentiel) 1972 Mesures restrictives, visa d'entrée à trois mois, visa d'emploi 1976 Bill C-24, contrôles policiers, économiques et droits civils 1981 Première catégorie		Famille Indépendants Personnes en détresse	États-Unis Grande-Bretagne Europe sud Europe est Asie Caraïbes Autres

Fiche d'évaluation de l'activité

Activité pré-testée? non

p. _____

Nom de l'activité: 5. L'APPORT DES COMMUNAUTÉS ETHNIQUES

Lié aux objectifs spécifiques suivants

- S'intéresser à la diversité ethnique au Québec ✓
- Acquérir des informations sur certaines cultures ✓
- Comprendre le concept de culture
- Favoriser la comparaison avec la culture québécoise
- Situer la diversité culturelle dans un cadre plus large ✓
- Devenir conscient de sa propre culture
- S'intéresser à la communication interculturelle
- Considérer la pluralité comme importante ✓
- Commencer à comprendre les mécanismes de la migration
- Être capable de percevoir la discrimination

Journal de bord

✓

Modèles de réalisation

- Initiative individuelle élevée ✓
- Situation de grands groupes
- Travail en équipe

Relations aux éléments de contenu

Données générales

Cadre conceptuel: _____

Cadre factuel: HISTOIRE DES COMMUNAUTÉS ETHNIQUES DU QUÉBEC.

Données relatives aux communautés-types

Données: COMMUNAUTÉ ITALIENNE COMMUNAUTÉ HAÏTIENNE

Récits de vie: _____

Matériel et médias requis

JOURNAL "LA PRESSE": CHRONIQUE DE LILY MARIO (LE DIMANCHE)

Durée

En classe:
__ hre ___ min

Hors classe:
___ jour(s) 2 heures

Activité 5
L'apport des communautés ethniques

1. Description

Chaque dimanche, dans le journal *La Presse*, il y a une chronique de Lily Tasso sur les communautés ethniques. De plus, il y a un Bloc-Notes qui annonce les principales activités des diverses communautés ethniques de Montréal. Dans un premier temps, les étudiantes et étudiants font un relevé des principales activités relatées dans ces articles; ils en choisissent une qui les intéresse plus particulièrement.

Dans un deuxième temps, les étudiants organisent leur participation à cette activité. Ils remettent au professeur un compte rendu de cette activité, à l'aide de cette grille d'observation:

- cette activité est de quel type ? ... exposition, spectacle, conférence, film...
- comment s'est-elle déroulée?
- quand s'est-elle déroulée?
- combien de temps a-t-elle duré ?
- qui avez-vous rencontré?
- qu'est-ce qui vous a intéressé, choqué, surpris...dans cette activité?
- comment cette activité est-elle un apport à la vie sociale, politique, culturelle de Montréal ?

Il est aussi possible d'intégrer à cette activité des éléments notionnels qui font référence à la communication interculturelle. La difficulté inhérente à l'observation d'un fait social relevant d'une culture différente pourra être prise en exemple de la difficulté de communication interculturelle en général. En particulier, l'étudiante ou l'étudiant fera référence aux trois modes de communication qui ont été présentés en classe, à savoir la langue, la gestuelle et la proxémique.

2. Journal de bord

Que pouvez-vous dire de votre participation à cette activité? Que vous a-t-elle apporté? Comment avez-vous pu vous ajuster?

Si les notions relatives à la communication ont été utilisées, les lignes du journal de bord concernant l'ajustement fait par l'observateur ou l'observatrice devront les utiliser.

Fiche d'évaluation de l'activité

Activité pré-testée? oui
p. 228 - 229

Nom de l'activité: 4. DÉTERMINISME CULTUREL ET BIOLOGIQUE DE LA PERCEPTION.

Liée aux objectifs spécifiques suivants

- S'intéresser à la diversité ethnique au Québec
- Acquérir des informations sur certaines cultures
- Comprendre le concept de culture ✓
- Percevoir la comparaison avec la culture québécoise ✓
- Situer la diversité culturelle dans un cadre plus large ✓
- Devenir conscient de sa propre culture ✓
- S'intéresser à la communication interculturelle
- Considérer la pluralité comme importante
- Commencer à comprendre les mécanismes de la migration
- Être capable de percevoir la discrimination

Journal de bord

✓

Modalités de réalisation

- Initiative individuelle élevée ✓
- Situation de grands groupes ✓
- Travail en équipe ✓

Relations aux éléments de contenu

Données générales

Cadre conceptuel: DÉTERMINISME BIOLOGIQUE (APPRENTISSAGE)

Cadre factuel: _____

Données relatives aux communautés-types

Données: _____

Récits de vie: _____

Matériel et médias requis

- FEUILLES DE CORIANDRE FRAICHES
- POIVRES TREMPÉS DE PIC

Durée

En classe:
__ hre 40 min

Hors classe:
___ jour(s) _____ heures

Activité 6
Les déterminants culturel et biologique de la perception

1. Description

Le professeur apporte en classe un aliment plutôt rare dans la culture dominante, une épice ou un fruit tropical par exemple, qui ne sera pas identifié tout de suite. Chacun et chacune reçoit un morceau (préparez une demande de budget un an à l'avance!). D'abord individuellement, l'étudiant consigne ses réactions à:

- la couleur
- le parfum
- la texture en bouche
- la saveur de l'aliment.

Ensuite, on forme des équipes qui mettent en commun les réactions. La consigne est de chercher si des personnes ont partagé les mêmes impressions et de découvrir les liens de communauté culturelle qui peuvent expliquer la convergence d'impressions.

On pourra enrichir cet exercice, si les étudiants y concèdent après leur première épreuve, par une autre dégustation: celle du papier trempé de phénylthiocarbamate (ou PTC, produit facile à trouver dans les laboratoires de biologie de nos collèges: il est utilisé dans les cours de génétique humaine). C'est un produit inoffensif et d'une saveur très amère chez certaines personnes qui possèdent une structure génique dite de "goûteurs".

2. Résolution

Dans le cas de la dégustation de la feuille de coriandre, on mettra en évidence l'appartenance à des communautés ethniques différentes entre les membres des équipes s'il y a lieu. Le coriandre est, dans une large mesure, mal perçu par les Québécois de vieille souche, alors que les Asiatiques, les Latino-américains et les habitants des Caraïbes l'apprécient beaucoup.

La réaction au PTC est génétiquement déterminée et non pas le fait d'une influence culturelle. On pourra comparer les déterminismes, culturel dans le premier cas et génétique ici, et,en même temps, mesurer la difficulté à départager influence génétique et influence socioculturelle dans la compréhension des déterminismes de comportements complexes.

3. Journal de bord

Dans le journal de bord, les étudiantes et étudiants pourraient consigner leurs réactions à la gustation des deux produits, puis essayer d'imaginer les déterminants

culturels ou génétiques qui sont à l'oeuvre dans d'autres phénomènes de goût, alimentaire ou autre.

Fiche d'évaluation de l'activité

Activité pré-testée? non

P. _____

Nom de l'activité: 7. INTERPRÉTATION CULTURELLE D'UNE IMAGE

Lié aux objectifs spécifiques suivants

S'intéresser à la diversité ethnique au Québec
Acquérir des informations sur certaines cultures
Comprendre le concept de culture ✓
Favoriser la comparaison avec la culture québécoise ✓
Situer la diversité culturelle dans un cadre plus large
Devenir conscient de sa propre culture ✓
S'intéresser à la communication interculturelle ✓
Considérer la pluralité comme importante
Commencer à comprendre les mécanismes de la migration
Être capable de percevoir la discrimination

Journal de bord

✓

Modalités de réalisation

Initiative individuelle élevée
Situation de grands groupes ✓
Travail en équipe ✓

Relations aux éléments de contenu

Données générales

Cadre conceptuel: ETHNOCENTRISME CULTUREL

Cadre factuel: _____

Données relatives aux communautés-types

Données: _____

Récits de vie: _____

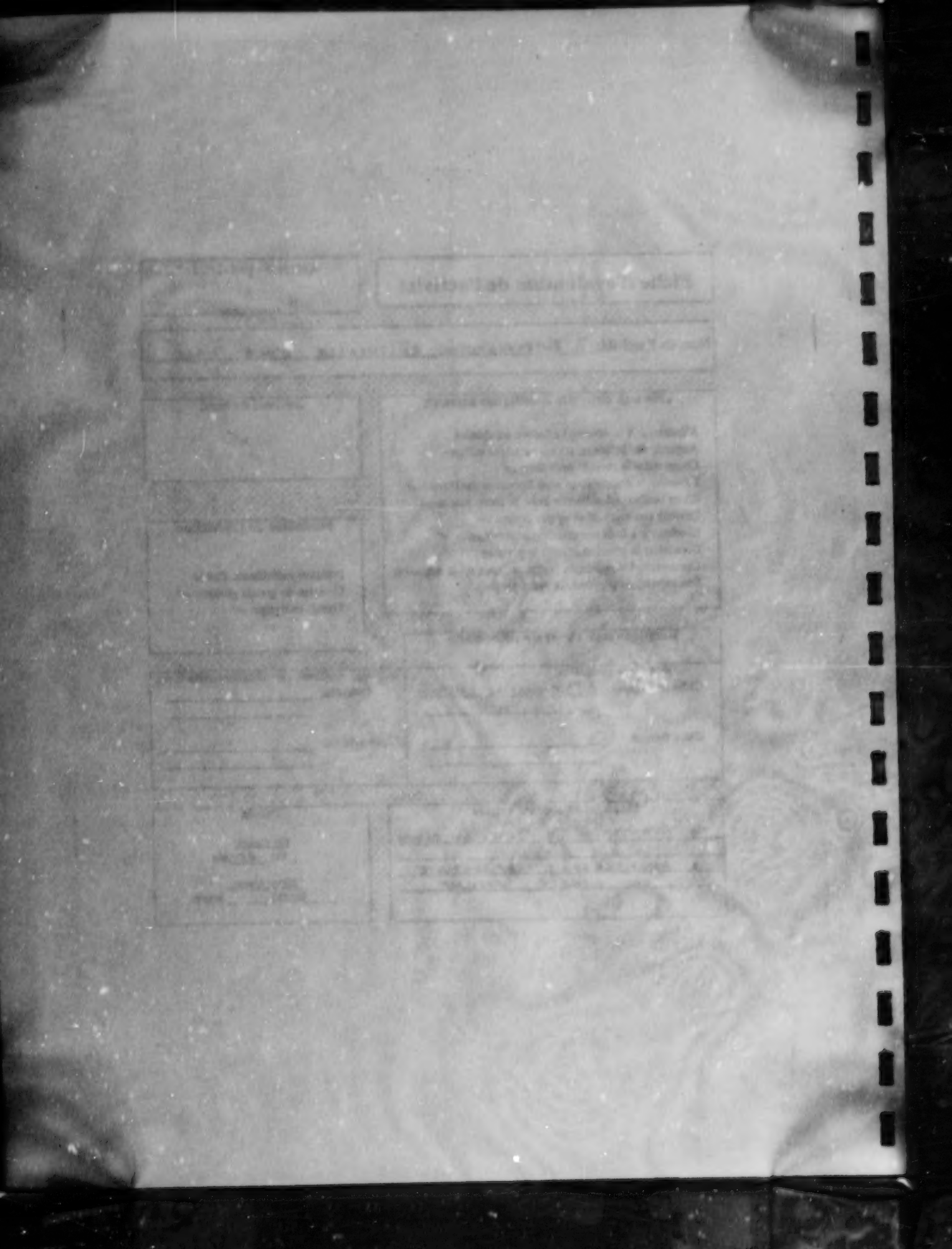
Matériel et médias requis

- DIAPOSITIVE PROJETÉE EN CLASSE OU
- PHOTOGRAPHIE RE PRODUITE EN GRANDE GRANDEUR

Durée

En classe:
__ les 40 min

Hors classe:
___ jour(s) _____ heures



Activité 7
L'interprétation culturelle d'une image

1. Description

La classe, préalablement divisée en groupes, visionne une diapositive mettant en scène des personnes d'âge et de sexe différents, dans un décor étroit: un intérieur par exemple (ce genre d'images est fréquemment utilisé dans les cours de psychologie de la perception). La consigne est de reconstituer, le mieux possible, la nature des rapports sociaux entre les personnes photographiées, le lieu où la photo a été prise, et l'activité qui s'y déroulait. Chaque équipe doit en arriver à une seule interprétation, après discussion entre ses membres. Ensuite, en classe, les équipes font part de leurs interprétations. Enfin, le professeur révèle la véritable mise en scène. Sur ce, chacune et chacun des élèves doit réfléchir sur les préconçus culturels qui l'ont amené lui, et tous les autres, à formuler une certaine interprétation de la réalité.

2. Résolution

Il sera facile de montrer que l'interprétation de l'image projetée est rendue possible à partir d'a priori culturels.

Le même genre d'exercice peut être fait à partir d'une mise en scène impliquant des membres de minorités ethniques. Les interprétations formulées s'expliqueront alors à partir de préjugés et de stéréotypes relatifs à ces minorités. Ainsi, cet exercice permettra-t-il de mettre en évidence non seulement le fait, généralement concédé, que nous utilisons notre bagage culturel dans l'interprétation de nos perceptions, mais aussi le fait qu'il y a dans ce bagage un lot de préjugés et de stéréotypes qui intervient dans la perception de l'autre. Il sera cependant peut-être difficile de trouver une photographie mettant en scène des membres de minorités ethniques; une solution sera sans doute de recourir à du matériel semblable déjà disponible dans les cours de psychologie et qui est utilisé dans les expériences sur les préjugés et les stéréotypes. Ce matériel est composé d'une collection de portraits d'hommes et de femmes de communautés ethniques variées. À la projection, on demande à chacun et chacune des élèves d'identifier au mieux l'origine ethnique et la profession pratiquée par chacune des personnes représentées dans la collection des portraits. Encore ici, les acquis culturels jouent à fond, et dans ce cas, il s'agit de préjugés et de stéréotypes.

3. Journal de bord

On pourra noter ici l'interprétation formulée initialement puis l'étonnement provoqué par la confrontation avec la réalité, mais surtout le journal de bord devra contenir une réflexion sur les situations quotidiennes nombreuses où la perception est canalisée par des voies déjà balisées par les stéréotypes.

Fiche d'évaluation de l'activité

Activité pré-testée? oui
p. 230-231-232

Nom de l'activité: 8. Biais culturels de la perception

Liée aux objectifs spécifiques suivants

- S'intéresser à la diversité ethnique au Québec
- Acquérir des informations sur certaines cultures
- Comprendre le concept de culture ✓
- Favoriser la comparaison avec la culture québécoise ✓
- Situer la diversité culturelle dans un cadre plus large
- Devenir conscient de sa propre culture ✓
- S'intéresser à la communication interculturelle
- Considérer la pluralité comme importante
- Commencer à comprendre les mécanismes de la migration
- Être capable de percevoir la discrimination

Journal de bord

✓

Modalités de réalisation

- Initiative individuelle élevée ✓
- Situation de grands groupes
- Travail en équipe ✓

Relations aux éléments de contenu

Données générales

Cadre conceptuel: APPRENTISSAGE

Cadre factuel:

Données relatives aux communautés-types

Données:

Récits de vie:

Matériel et médias requis

CASSE, PIERRE, TRAINING FOR THE CROSS-CULTURAL MIND, A HANDBOOK FOR CROSS-CULTURAL TRAINERS..., WASHINGTON, SIETAR, 1981, pp. 71-78.

Durée

En classe:
1 hre ___ min

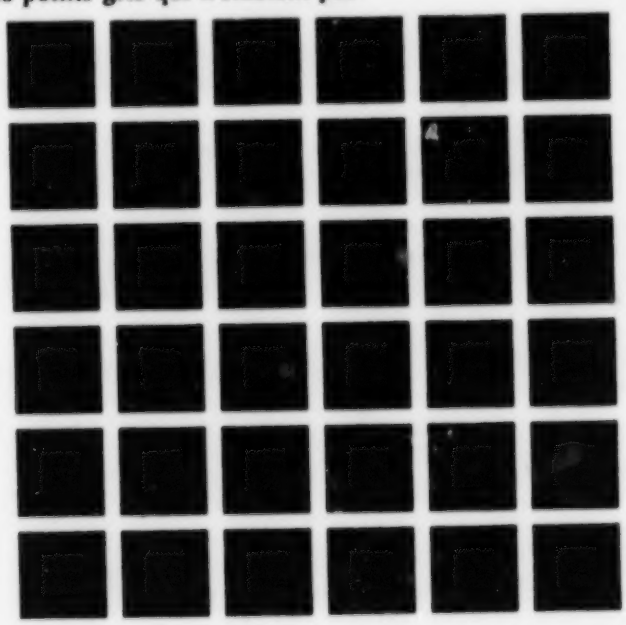
Hors classe:
___ jour(s) ___ heures

Activité 8
Biais culturels de la perception[1]

1. Description

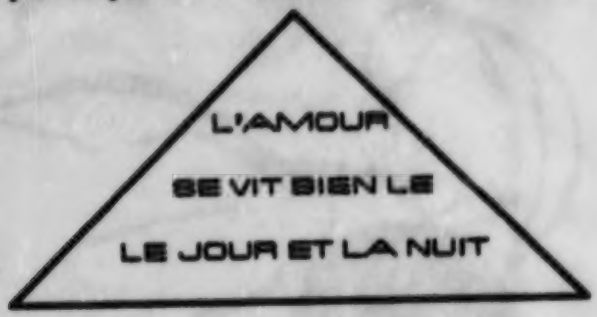
En équipe de trois, les étudiantes et étudiants regardent les figures suiv..ntes une à une.

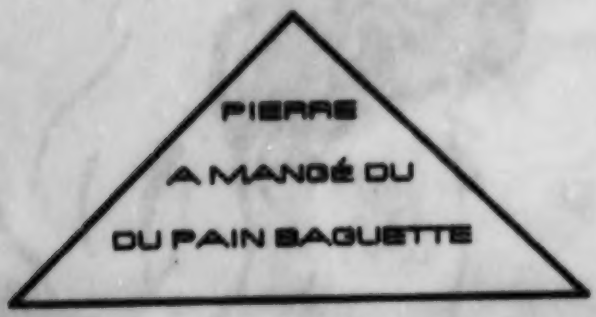
• figure 1: on voit des points gris qui n'existent pas



[1] Cette expérience a été adaptée de: CASSE, Pierre, *Training for the Cross-Cultural Mind, A Handbook or Cross-Cultural Trainers and Consultants*, 2ième édition, Washington, SIETAR, 1981 (1979), pp. 51-72.

• figure 2: on ne voit pas la répétition de certains mots dans chacun des triangles





• figure 3: on peut voir deux choses différentes dans la même figure

Les étudiantes et étudiants doivent généraliser à partir de ces expériences sur les perceptions. Qu'est-ce que ces expériences de perception leur suggèrent?

2. Résolution

• on peut voir des choses qui n'existent pas;

• on peut ne pas voir des choses qui existent; il y a des choses qui existent que nous ne soupçonnons pas;

• on peut percevoir différemment une même chose;

Le professeur utilise cette expérience pour faire comprendre le concept de culture: celle-ci agit sur nos perceptions, elle les conditionne. Les perceptions peuvent être différentes selon les cultures.

• notre culture nous apprend à percevoir certaines choses, à l'exclusion d'autres;

• devant quelque chose de nouveau, on cherche à lui donner un sens en fonction de nos schémas déjà appris;

• on voit, de façon privilégiée, ce qui entre dans nos schémas;

• nos perceptions sont souvent différentes d'un individu à l'autre; quelques fois la distance est grande, d'autres fois elle l'est moins;

• souvent quand d'autres ne perçoivent pas comme nous, le jugement de valeur est facile ("il est bouché, il est nono");

• plus il y a d'étudiantes et d'étudiants qui ont vu les deux éléments dans la figure 3, plus il devient difficile pour quelqu'un d'admettre qu'il ne les voit pas encore: pression de groupe d'appartenance

3. Journal de bord

Raconte une de tes expériences personnelles où tu as pu te rendre compte que d'autres personnes avaient des perceptions différentes des tiennes.

Comment as-tu réagi alors? Comment réagirais-tu maintenant?

Fiche d'évaluation de l'activité

Activité pré-testée? non

P. _____

Nom de l'activité: 9. CODES CULTURELS

Lié aux objectifs spécifiques suivants

- S'intéresser à la diversité ethnique au Québec
- Acquérir des informations sur certaines cultures
- Comprendre le concept de culture ✓
- Favoriser la comparaison avec la culture québécoise ✓
- Situer la diversité culturelle dans un cadre plus large
- Devenir conscient de sa propre culture ✓
- S'intéresser à la communication interculturelle
- Considérer la pluralité comme importante
- Commencer à comprendre les mécanismes de la migration
- Être capable de percevoir la discrimination

Journal de bord

✓

Modalités de réalisation

- Initiative individuelle élevée ✓
- Situation de grands groupes
- Travail en équipe

Relations aux éléments de contenu

Données générales

Cadre conceptuel: DÉTERMINISME CULTUREL (RELATIVISME)

Cadre formel: _____

Données relatives aux communautés-type

Données: _____

Récits de vie: _____

Matériel et médias requis

CARRÉ PRESS, TRAINING FOR THE CROSS-CULTURAL MIND: A HANDBOOK FOR CROSS-CULTURAL TRAINERS ..., WASHINGTON, SIETAR, 1981, pp. 53-54

Durée

En classe:
__ hre ___min

Hors classe:
___ jour(s) ___ heure

Activité 9
Les codes culturels[1]

1. Description

L'étudiante ou l'étudiant lit le texte: *Une histoire de cas*

Il ou elle doit:

• dégager les deux codes de communication non verbale en présence et leurs significations;

• décrire d'autres codes gestuels qui peuvent avoir des significations différentes.

2. Résolution

• code américain du comportement féminin = FIERTÉ: tenir la tête haute, regarder en face, parler à voix haute

• code éthiopien du comportement féminin = GÊNE: baisser la tête, éviter de regarder en face, parler à voix basse

• les deux codes utilisent des éléments qui ont des significations opposées dans les deux cultures

• autres exemples de codes de politesse, de colère, de joie, de deuil, d'embarras.

Exemples:

• Toucher la tête de quelqu'un: geste familier d'affection dans notre culture, geste violant l'intimité pour les Asiatiques.

• Comportement funéraire: recueillement et silence dans notre culture, expression par musique, chant et danse chez les Noirs américains.

3. Journal de bord

Voir les consignes données dans la description.

---

[1] Cette expérience a été traduite de: *Ibidem*, pp. 53-54.

4. Une histoire de cas

À l'école, la journée vient de se terminer. Préoccupée, mademoiselle Larson revient à la maison. Elle se rend à un cocktail où elle tente de partager ses déceptions avec ses amies. Elle leur parle de ses difficultés à enseigner l'anglais dans une école du gouvernement éthiopien.

"Cela fait trois ans que j'essaie d'amener ces chères petites filles à se comporter comme des êtres humains normaux, à avoir une fierté, à se tenir la tête haute, à me regarder en face et à parler assez fort pour que je les comprenne. Elles sont si brillantes; elles apprennent aussi vite que les autres mais elles me découragent complètement. Elles ne semblent pas apprendre à se comporter avec dignité. Si je me fie aux résultats, j'aurais dû rester en Iowa et continuer d'y enseigner".

À l'école, la journée vient de se terminer. Kebedetch rentre tout droit à la maison. Sa démarche est rigide. Elle se sent vaillante. En entrant dans sa maison, elle est chaleureusement accueillie. Comme tous les jours, son père lui demande:

• Qu'as-tu appris aujourd'hui?

Kebedetch rejette la tête en arrière, regarde son père en face et dit, haut et fort:

• L'Éthiopie est composée de douze provinces et de l'état fédéral de l'Érythrée...

Son père et sa mère discutèrent jusqu'à tard dans la nuit. Qu'arrivait-il à leur Kebedetch? Elle ne se comportait plus en être humain normal.

• As-tu remarqué comme elle lance sa tête en arrière, à la manière d'un homme?

• Qu'est-ce qui est arrivé à sa gêne féminine?

• Et sa voix? Comme je suis contente que nos parents n'aient pas été là pour l'entendre nous parler d'une voix d'étrangère!

• Elle ne montre plus de modestie; elle ne semble pas ressentir de fierté. Si elle était normale, elle aurait honte de relever la tête comme cela et de parler si fort!

• Kebedetch a tellement appris! Elle en sait plus que moi et j'en étais très fière. Mais si ses études la mènent à se conduire comme une bête, je ne veux pas qu'elle continue; elle est ma seule fille.

Finalement, son père hocha la tête et dit:

• Tu as raison, notre fille ne doit pas retourner à l'école. La nouvelle éducation n'est pas bonne; seulement les plus forts peuvent y survivre. Je croyais que Kebedetch pourrait étudier et rester normale et gentille, qu'elle pourrait devenir une femme digne. Son comportement de ce soir m'a convaincu du contraire. Elle a perdu son sens de la fierté, son sens de la honte et sa dignité. Elle ne doit pas retourner à l'école. Nous l'aiderons à se retrouver.

Fiche d'évaluation de l'activité

Activité pré-testée? Non

P. _____

Nom de l'activité: 10. GRILLE D'OBSERVATION DES STÉRÉOTYPES ET PRÉJUGÉS.

Lié aux objectifs spécifiques suivants

- S'intéresser à la diversité ethnique au Québec
- Acquérir des informations sur certaines cultures ✓
- Comprendre le concept de culture
- Favoriser la compréhension avec la culture québécoise
- Situer la diversité culturelle dans un cadre plus large
- Devenir conscient de sa propre culture ✓
- S'intéresser à la communication interculturelle
- Considérer la pluralité comme importante
- Commencer à comprendre les mécanismes de la migration
- Être capable de percevoir la discrimination ✓

Journal de bord

Modalité de réalisation

- Initiative individuelle élevée ✓
- Situation de grands groupes
- Travail en équipe ✓

Relatives aux éléments de contenu

Données générales

Cadre conceptuel: RACISME : STÉRÉOTYPES ET PRÉJUGÉS

Cadre factuel: _____

Données relatives aux communautés-types

Données: _____

Récits de vie: _____

Matériel et médias requis

- GRILLE D'OBSERVATION DE MÉDIA

Durée

En classe:
1 heu ____min

Hors classe:
____ jour(s) ____ heure

Activité 10
Grille d'observation des stéréotypes et préjugés[1]

1. Description

a)Première phase

Les étudiantes et étudiants ont été avisés la semaine précédente de regarder une même émission de télévision.

- En classe, en équipe de trois, ils se remémorent le contenu de l'émission.
- Le professeur distribue la grille d'observation des stéréotypes et préjugés.
- Ils remplissent la grille par rapport à l'émission qu'ils ont regardée. Ils complètent la grille s'il y a lieu.
- Les équipes transmettent à toute la classe leur rapport d'observation et le professeur en fait une compilation au tableau.

b) Deuxième phase

- Les étudiantes et étudiants doivent regarder une autre émission de leur choix au cours de la semaine suivante et remplir de nouveau la grille d'observation.
- Ils doivent trouver un exemple d'action à entreprendre face à l'utilisation de préjugés et stéréotypes dans les émissions de télé.

2. Résolution: Choix d'action

- écrire une lettre de protestation au poste de télé; envoyer copie de cette lettre au ou à la responsable de la chronique télévision dans un ou des journaux
- rédiger une plainte au CRTC (trouver adresse, secteur, personne responsable)
- dénoncer le poste et le journaliste à la Commission des droits de la personne (trouver adresse, secteur, personne responsable)
- adresser une plainte au Conseil de presse (trouver adresse et personne responsable)

---

[1] Source: BOURQUE, René, *L'image des groupes ethniques dans les médias québécois*, Québec, Association des travailleurs immigrants et québécois, avril 1987, 57 p.

3. Grille d'observation de média

Origine du message: TV.....radio.....journal.....

Nom du poste de radio ou télé, de la publication.....

Heure, jour, édition, page,date:

.....

Adresse du média.....

Le message démontre-t-il une représentation équilibrée de personnes appartenant à divers groupes ethniques?.....

Pourquoi?.....

.....

.....

Les sujets traités touchent-ils à une variété de domaines?.....

Lesquels?.....

Le texte ou commentaire de ce message renferme-t-il des termes discriminatoires ou des stéréotypes vis-à-vis:

des traits physiques	des lieux de vie
de l'ethnie	des valeurs
de la religion	des vêtements
des rôles sociaux	des aliments
des professions?	

Les qualités attribuées aux personnes appartenant à d'autres groupes ethniques en font-elles surtout des êtres antipathiques?.....

Pourquoi?.....

.....

Les membres des différents groupes ethniques sont-ils généralement présentés dans des situations, rôles ou activités désavantageuses, confinés à des tâches subalternes d'exécution ou de soutien?.....

Lesquels?.....

.....

.....

Le message laisse-t-il entendre que les membres du groupe ethnique se ressemblent tous ou presque tous?.....

Quel est le stéréotype?.....

.....

Les termes utilisés sont-ils offensants ou négatifs?.....

Lesquels?.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Synthèse des observations.....

.....

.....

.....

.....

Fiche d'évaluation de l'activité

Activité pré-testée? oui non

P. _____

Nom de l'activité: 11. NIVEAU DE DISCRIMINATION ENTRE MAJORITÉ ET MINORITÉ ETHNIQUE AU QUÉBEC.

Liée aux objectifs spécifiques suivants

- S'intéresser à la diversité ethnique au Québec ✓
- Acquérir des informations sur certaines cultures ✓
- Comprendre le concept de culture
- Favoriser la comparaison avec la culture québécoise
- Situer la diversité culturelle dans un cadre plus large
- Devenir conscient de sa propre culture
- S'intéresser à la communication interculturelle
- Considérer la pluralité comme importante ✓
- Commencer à comprendre les mécaniques de la migration
- Être capable de percevoir la discrimination ✓

Journal de bord

Modalités de réalisation

- Initiative individuelle élevée ✓
- Situation de grands groupes
- Travail en équipe ✓

Relatives aux éléments de contexte

Données générales

Cadre conceptuel: _____

Cadre factuel: _____

Données relatives aux communautés-types

Données: _____

Récits de vie: _____

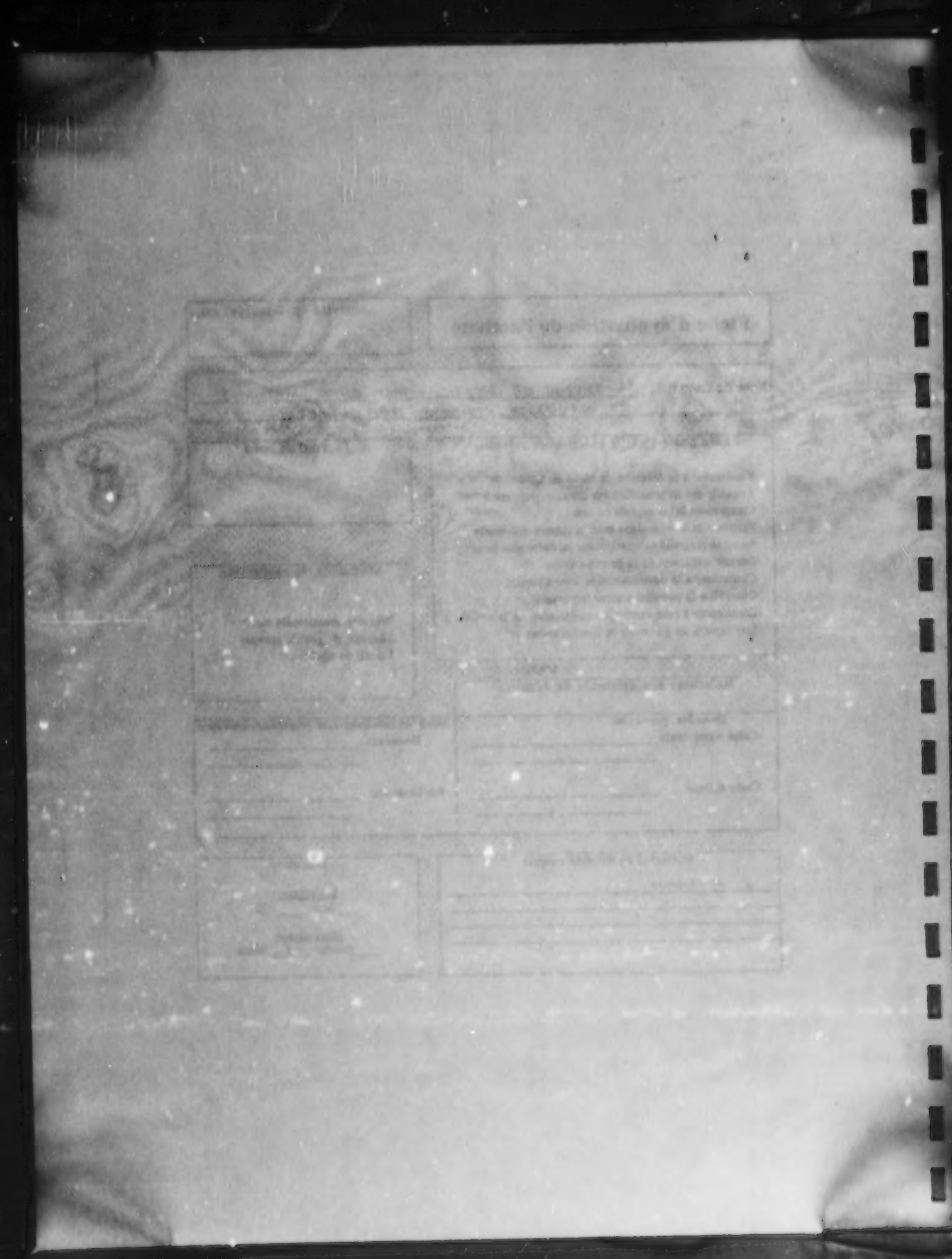
Matériel et médias requis

- JOURNAUX

Durée

En classe:
___ heure ___ min

Hors classe:
___ jour(s) ___ heure



Activité 11
Niveau de discrimination entre majorité et minorités ethniques au Québec

1. Description

Une nouvelle tirée du journal peut faire l'objet d'une analyse détaillée mettant à profit les distinctions et les définitions vues en classe en ce qui concerne les notions relatives au racisme et à l'anti-racisme. Il se peut que ces notions aient été présentées par un schéma de concepts, dans ce cas les étudiantes et étudiants y auront recours.

2. Résolution

À la lecture de la nouvelle, ils essaient de répondre aux questions:

- Sommes-nous en présence d'un cas de racisme?
- Y a-t-il discrimination?
- La personne victime fait-elle partie d'une minorité ethnique?
- Cette minorité est-elle très stéréotypée dans la culture dominante?
- Quels sont les préjugés qui sont soutenus par ces stéréotypes?

Fiche d'évaluation de l'activité

Activité pré-testée? oui
p. 235 à 236

Nom de l'activité: 12. DYNAMIQUE DU CHOC CULTUREL

Liée aux objectifs spécifiques suivants

- S'intéresser à la diversité ethnique au Québec
- Acquérir des informations sur certaines cultures
- Comprendre le concept de culture ✓
- Favoriser la comparaison avec la culture québécoise ✓
- Situer la diversité culturelle dans un cadre plus large
- Devenir conscient de sa propre culture ✓
- S'intéresser à la communication interculturelle ✓
- Considérer la pluralité comme importante
- Commencer à comprendre les mécanismes de la migration
- Être capable de percevoir la discrimination

Journal de bord

✓

Modalités de réalisation

- Initiative individuelle élevée ✓
- Situation de grands groupes ✓
- Travail en équipe ✓

Relations aux éléments de contenu

Données générales

Cadre conceptuel: COMMUNICATION INTERCULTURELLE.

Cadre factuel: _____

Données relatives aux communautés-types

Données: _____

Récits de vie: _____

Matériel et médias requis

- GRILLE D'ANALYSE DE LA SITUATION ET DE LA RÉACTION DES PARTICIPANTS.
- MODÈLE DE LA SITUATION DE COMMUNICATION INTERCULTURELLE.
- RÉACTIONS SOUHAITABLES EN SITUATION DE COMMUNICATION INTERCULTURELLE.

Durée

En classe:
3 heures ____ min

Hors classe:
____ jour(s) _____ heures

Activité 12
Le choc culturel[1]

1. Description

Cette activité vise à rendre l'étudiante et l'étudiant capable d'identifier la situation de communication interculturelle en lui rappelant celles qu'il a déjà vécues et à lui faire pratiquer les habiletés nécessaires pour qu'elle se déroule harmonieusement.

a) Expérience:

On demande la participation de 6 à 8 volontaires pour l'expérience; ils doivent s'asseoir au milieu de la classe. Les autres élèves demeurent à leur place.

Aux observateurs et observatrices: ils doivent analyser la situation qu'ils observent (les réactions de leurs pairs assis au milieu de la classe).

Aux volontaires: ils doivent analyser, psychologiquement et culturellement, la situation inhabituelle qu'ils sont en train de vivre (le fait d'être assis au milieu de la classe); ils ne doivent parler que de cette expérience. Ils décident quand arrêter l'expérience.

À la fin de cette expérience, des équipes se forment comprenant des volontaires et des observateurs. Les différentes équipes doivent caractériser la situation que viennent de vivre les volontaires et identifier les réactions des volontaires.

Chaque équipe donne rapport verbal de son analyse. Le professeur compile les différentes réponses.

Il présente ensuite le modèle de la situation de communication interculturelle en le ramenant constamment à ce qui vient de se passer en classe et à ce que peuvent vivre des gens d'autres cultures quand ils arrivent dans la nôtre.

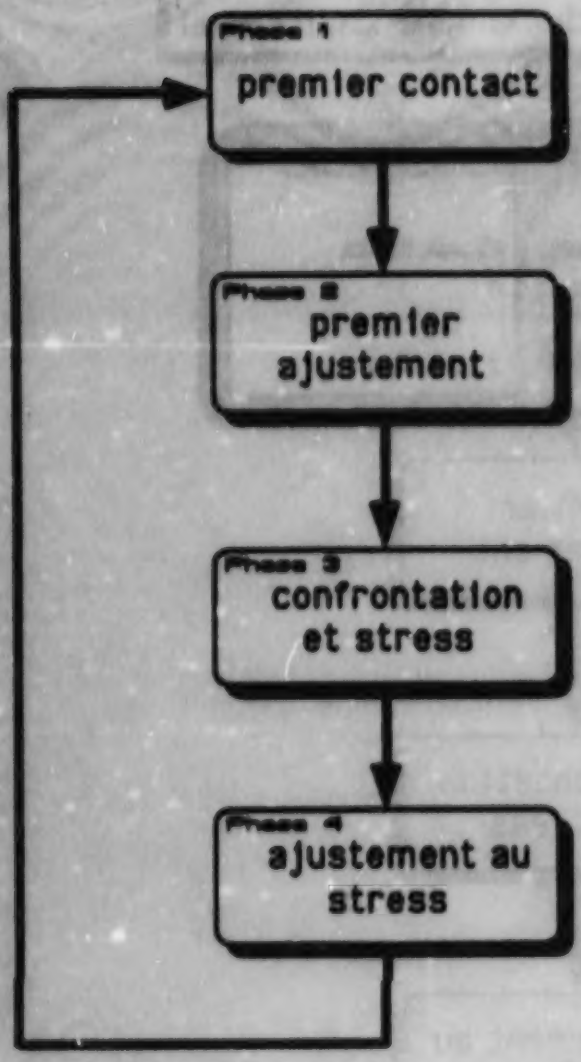
b) Modèle de la situation de communication interculturelle:

Le professeur fait l'analyse de la situation en la décortiquant en 4 phases et en reconstituant un modèle.

---

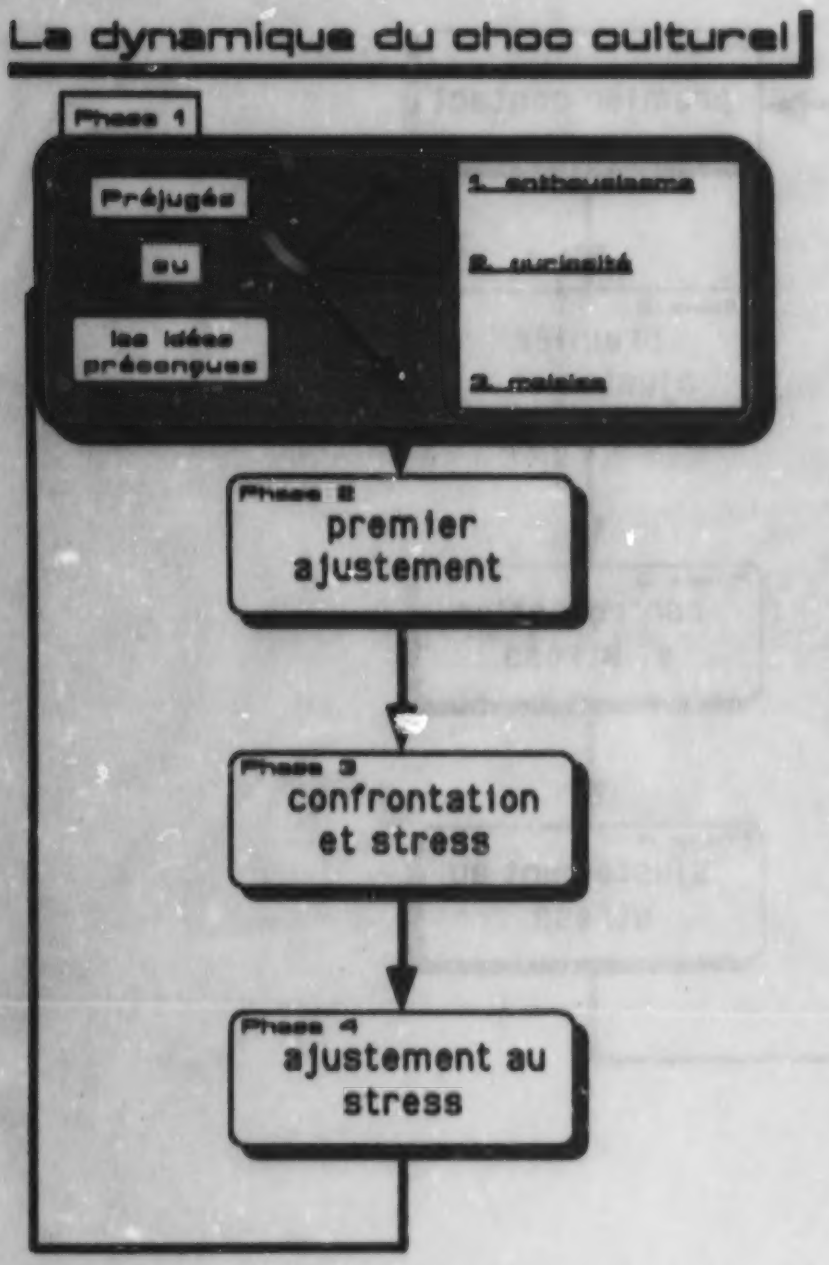
[1] Source: CASSE, Pierre, *Op. cit.*, pp. 77-94.

La dynamique du choc culturel



1ère phase: premier contact

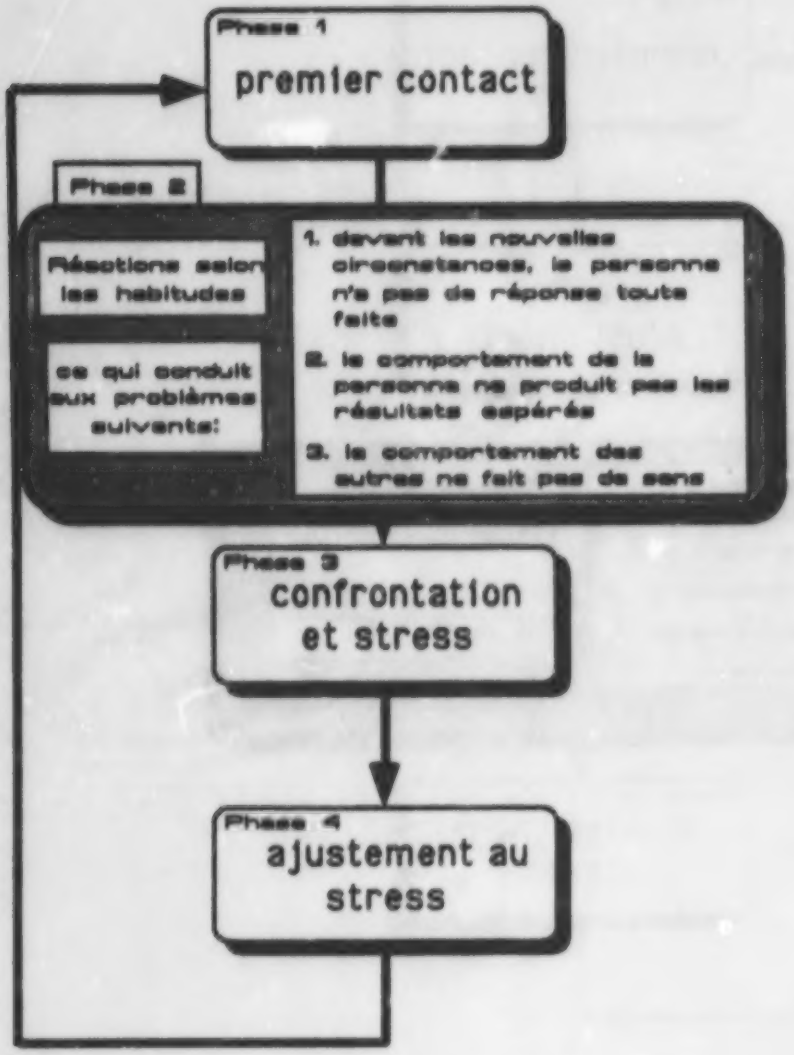
Les idées préconçues conditionnent notre perception d'une situation nouvelle; les réactions premières des gens s'échelonnent de la curiosité amusée, à l'attente passive et au malaise;



2ième phase: tentative d'ajustement

les individus sont décontenancés par la nouvelle situation: il n'y a pas de réponse toute faite à cette nouvelle situation, un comportement ne produit pas les effets escomptés ou encore on ne comprend pas les comportements de son entourage;

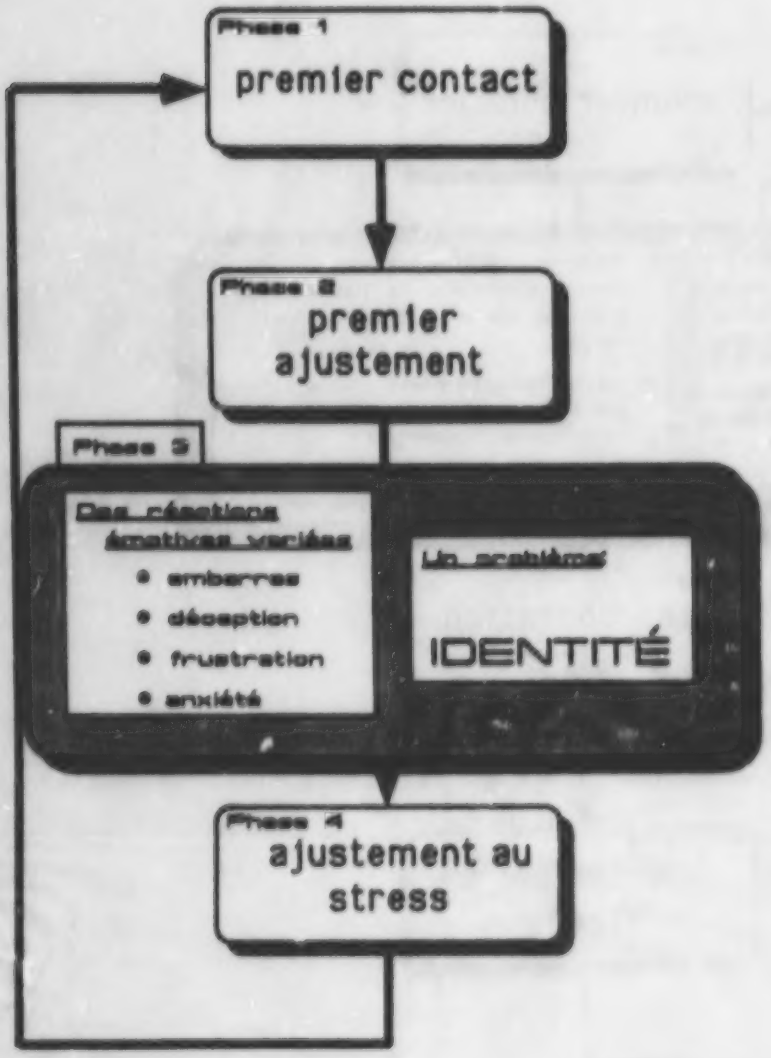
La dynamique du choc culturel



3ième phase: la confrontation engendre le stress

la situation suscite différentes émotions: l'embarras, la déception, la frustration et l'anxiété;

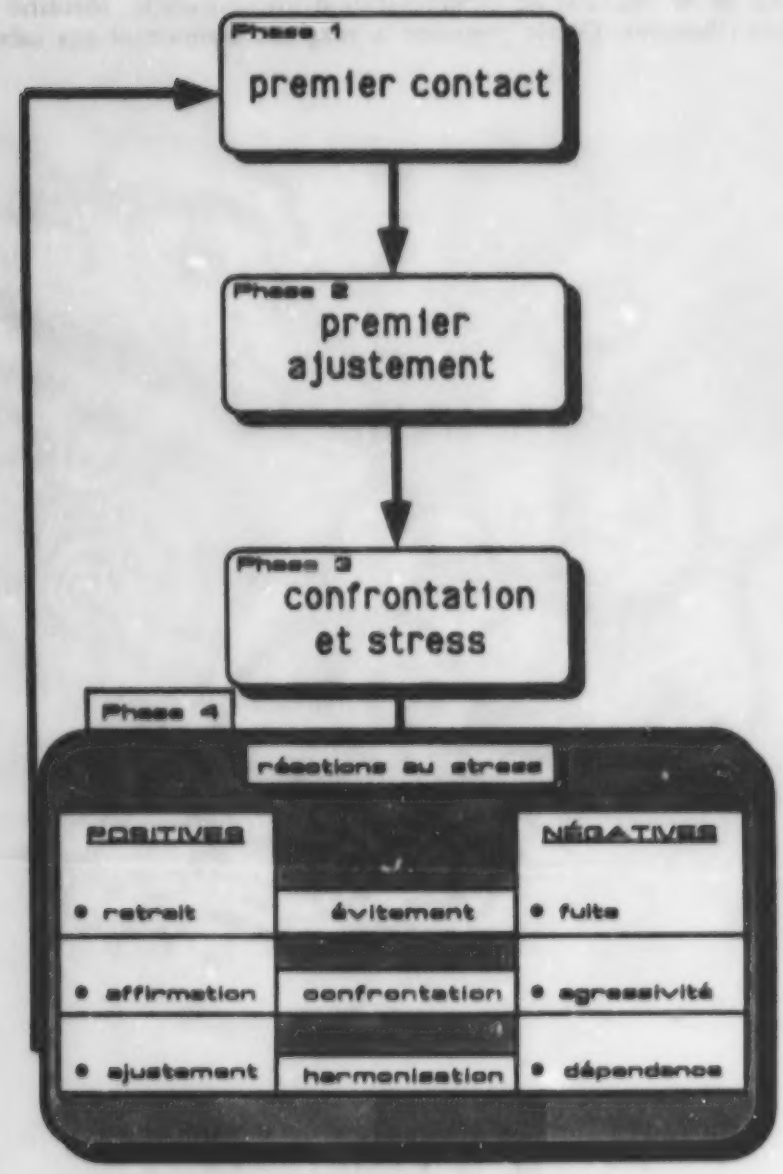
La dynamique du choc culturel



4ième phase: l'ajustement au stress

l'individu se retire de la situation ou la fuit, devient agressif ou affirmatif, soumis ou nuancé.

La dynamique du choc culturel



c) Analyse de la situation et des réactions

En classe, la semaine suivante, le professeur demande aux étudiantes et étudiants de revenir, dans leur journal de bord, trois situations décrites et à leurs réactions.

Il fournit à chacun une liste des réactions souhaitables en situation de communication interculturelle

2. Journal de bord

Décris trois situations de communication interculturelle que tu as déjà vécues.

À l'aide du modèle de la situation de communication interculturelle, identifie tes réactions devant ces situations. Décris comment tu réagirais maintenant aux mêmes situations.

Réactions souhaitables en situation de communication interculturelle

- reconnaître ces situations quand elles se présentent
- identifier les postulats de base en cause: les vôtres, ceux de votre interlocuteur et l'écart entre les deux
- clarifier les attentes des uns et des autres le plus rapidement possible
- tenter un ajustement par petit pas: essayer une réponse et vérifier tout de suite les réactions de l'interlocuteur
- formuler des questions ouvertes pour obtenir du feedback
- parler ouvertement de la situation quand elle est terminée

Grille d'analyse de la situation et des réactions des participants

La situation était:

confondante
étrange
frustrante
ambiguë
stressante
dangereuse
inédite
artificielle
stimulante
embarrassante
conflictuelle
amusante
inattendue
tendue
inhabituelle
provocatrice
désorganisée
perte de temps
injuste
désappointante

Les réactions des participants étaient:

silence
malaise
patience
nervosité
retrait
rire
recherche de chef
décontenance
paroles excessives
échappatoire
clarification
recherche de support
passivité
recherche d'objectifs

Fiche d'évaluation de l'activité

Activité pré-testée? non

P. _____

Nom de l'activité: /3. LES MOTIFS DE L'IMMIGRATION ET DE L'ABSENTÉISME

Liée aux objectifs spécifiques suivants

- S'intéresser à la diversité ethnique au Québec
- Acquérir des informations sur certaines cultures ✓
- Comprendre le concept de culture
- Favoriser la comparaison avec la culture québécoise ✓
- Situer la diversité culturelle dans un cadre plus large
- Devenir conscient de sa propre culture ✓
- S'intéresser à la communication interculturelle
- Considérer la pluralité comme importante
- Commencer à comprendre les mécanismes de la migration
- Être capable de percevoir la discrimination

Journal de bord

Modalités de réalisation

- Initiative individuelle élevée ✓
- Situation de grands groupes
- Travail en équipe ✓

Relations aux éléments de contenu

Données générales

Cadre conceptuel: CULTURE

Cadre factuel: _____

Données relatives aux communautés-types

Données: COMMUNAUTÉ ITALIENNE
COMMUNAUTÉ HAÏTIENNE

Récits de vie: _____

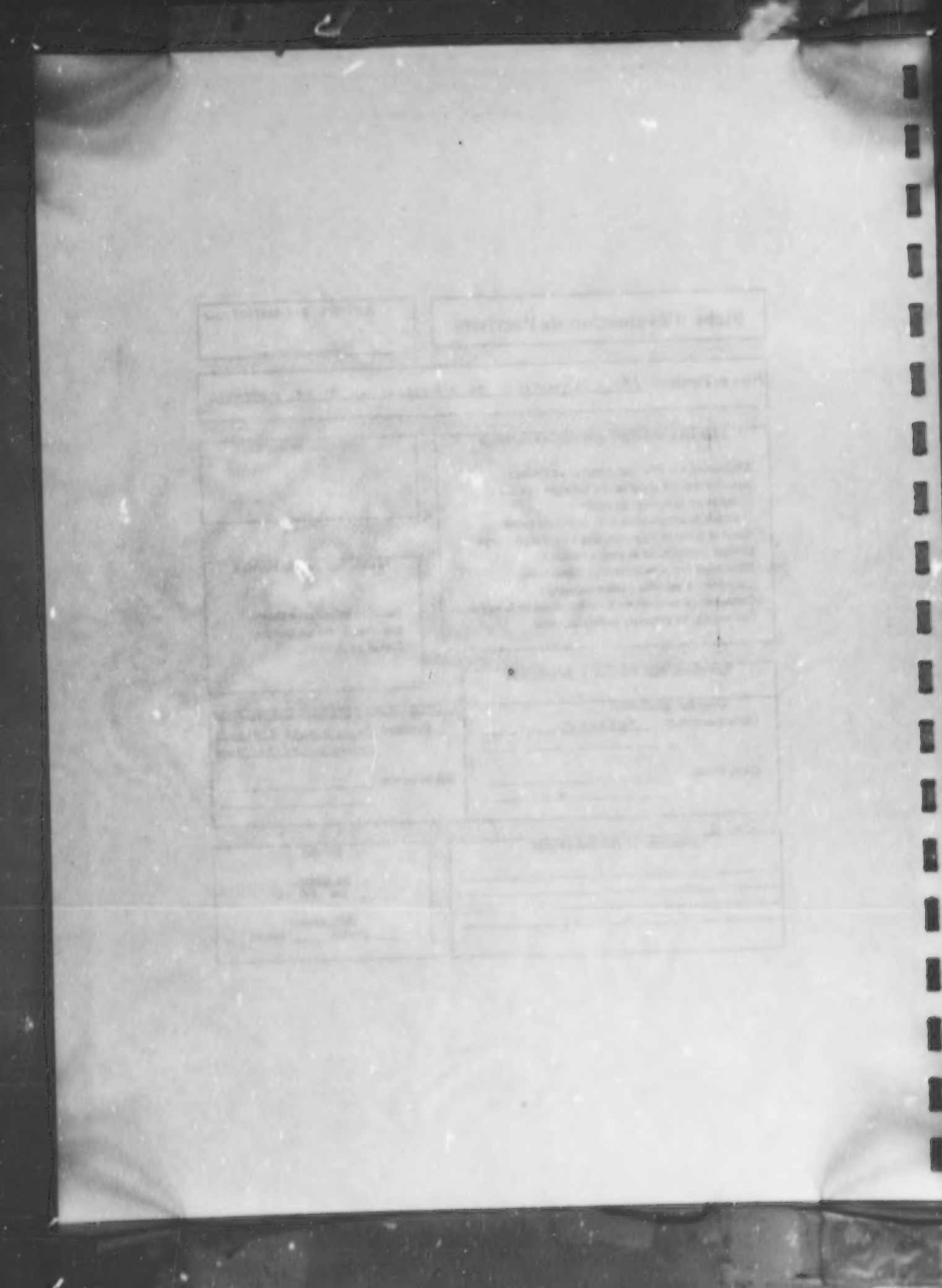
Matériel et médias requis

_____

Durée

En classe:
__ hre 30 min

Hors classe:
___ jour(s) _____ heures



Activité 13
Motifs d'émigration et motifs d'accueil

1. Description

L'immigration et l'émigration sont des phénomènes relativement "volontaires": d'une part, le plus souvent, les personnes qui émigrent choisissent de quitter leur pays étant donné les conditions qui y prévalent et d'autre part, le pays d'accueil décide de recevoir certains immigrants et en nombre limité selon ses besoins. Ce n'est pas ce qui se passe dans le phénomène de l'esclavage par exemple où des personnes sont contre leur gré amenées dans un autre pays ou une région nouvelle.

- Pourquoi dans les années 50, certains Italiens ont voulu quitter leur pays; qu'est-ce qui motivait le Québec à les recevoir?
- Faites le même exercice pour l'immigration haïtienne des années 70.

2. Résolution

a) Dans les années 50

Le Canada, tout comme le Québec, est en pleine expansion économique et il manque de main d'oeuvre. Il veut par contre réduire les coûts de l'immigration, alors il crée la catégorie des "parrainés": il se déleste de certaines responsabilités financières sur certains immigrants déjà présents et il s'assure également du maintien d'une immigration surtout blanche.

Les Italiens du sud de l'Italie souffrent de conditions économiques difficiles (les petits propriétaires ne rivalisent plus avec les grands propriétaires qui ont pu mécaniser leur exploitation agricole et vendre à meilleurs prix): ils doivent chercher du travail hors de leur région agricole. L'Italie est alors peu industrialisée et elle ne peut offrir de l'emploi à tous ces paysans sans terre. Des Italiens sont déjà au Québec depuis 1861 et ils peuvent aider des membres de leur famille à entrer au Canada en s'en portant garants.

b) Dans les années 70

Le Québec a besoin d'une main d'oeuvre à bon marché pour les emplois précaires dont les Canadiens et les Québécois ne veulent plus. Le Québec veut toujours maintenir la catégorie des parrainés pour se départir d'une partie de ses responsabilités auprès des immigrants. De plus, le Québec commence à ce moment à s'intéresser au contrôle de son immigration et il privilégie les immigrants qu'il croit pouvoir mieux s'intégrer à la communauté francophone.

Les Haïtiens qui viennent alors au Québec sont surtout des gens des villes, sans emploi ou de conditions économiques faibles, qui cherchent à améliorer leurs conditions en sortant du pays. Des Haïtiens sont déjà au Québec depuis les années 60 et ils aident les nouveaux arrivants à être acceptés au Canada et à s'intégrer à la communauté montréalaise.

Fiche d'évaluation de l'activité

Activité pré-testée? non

P. _____

Nom de l'activité: 14 LES STÉRÉOTYPES SUR LES ITALIENS

Lié aux objectifs spécifiques suivants

- S'intéresser à la diversité ethnique au Québec
- Acquérir des informations sur certaines cultures ✓
- Comprendre le concept de culture ✓
- Favoriser la comparaison avec la culture québécoise
- Situer la diversité culturelle dans un cadre plus large
- Devenir conscient de sa propre culture ✓
- S'intéresser à la communication interculturelle
- Considérer la pluralité comme importante
- Commencer à comprendre les mécanismes de la migration
- Être capable de percevoir la discrimination ✓

Journal de bord

✓

Modalités de réalisation

- Initiative individuelle élevée
- Situation de grands groupes
- Travail en équipe ✓

Relations aux éléments de contenu

Données générales

Cadre conceptuel: _____

_____

Cadre factuel: _____

_____

Données relatives aux communautés-types

Données: COMMUNAUTÉ ITA-LIENNE

Récits de vie: _____

_____

Matériel et médias requis

_____

_____

_____

_____

Durée

En classe:

1 hre ____ min

Hors classe:

___ jour(s) _____ heures

Activité 14
Stéréotypes sur les Italiens

1. Description

Identifier les stéréotypes dont sont victimes aujourd'hui les Italo-canadiens de la part des Québécois de vieille souche.

Faites une hypothèse sur le contexte social dans lequel une partie de ces stéréotypes sont nés chez les Québécois de vieille souche.

2. Résolution

a) Stéréotypes:

Les Italiens sont: sales, sous l'autorité d'une mère autoritaire, entassés dans une même maison, violents, sentent mauvais

b) Contexte social:

Au début du siècle (1901-1910), à Montréal, de jeunes immigrants italiens, sans famille, analphabètes, paysans, viennent travailler comme ouvriers de la construction pour la compagnie CP ou pour la Ville. Ils sont alors des travailleurs à condition précaire: travail saisonnier, engagement à la journée. Leurs conditions économiques ne leur laissent pas beaucoup de choix: ils vivent à plusieurs, entassés dans des maisons de chambre, tenues par d'autres Italiens de leur région (des paesani); les conditions sanitaires de ces établissements laissent souvent à désirer mais les liens établis avec leurs compatriotes apportent réconfort et soutien. C'est dans ce contexte que les journalistes canadiens-français commencent à utiliser ce qui deviendra un stéréotype sur les Italiens de Montréal.

3. Journal de bord

Connaissais-tu ces préjugés sur les Italiens?

Les utilisais-tu?

Veux-tu modifier quelque chose concernant ces préjugés? Quoi? Pourquoi?

Connais-tu des préjugés qui circulent sur d'autres groupes ethniques?

Fiche d'évaluation de l'activité

Activité pré-testée? A/D/U

P. _____

Nom de l'activité: 15. ACCULTURATION/DU LINGUISTIQUE

Lié aux objectifs spécifiques suivants

- S'intéresser à la diversité ethnique au Québec
- Acquérir des informations sur certaines cultures ✓
- Comprendre le concept de culture ✓
- Favoriser la comparaison avec la culture québécoise
- Situer la diversité culturelle dans un cadre plus large
- Devenir conscient de sa propre culture
- S'intéresser à la communication interculturelle
- Considérer la pluralité comme importante
- Commencer à comprendre les mécanismes de la migration ✓
- Être capable de percevoir la discrimination

Journal de bord

Modalités de réalisation

- Initiative individuelle élevée ✓
- Situation de grands groupes
- Travail en équipe

Relations aux éléments de contenu

Données générales

Cadre conceptuel: CULTURE

Cadre factuel: _____

Données relatives aux communautés-types

Données: COMMUNAUTÉ ITALIENNE
COMMUNAUTÉ HAÏTIENNE

Récits de vie: _____

Matériel et médias requis

_____

Durée

En classe:
___ hre ____min

Hors classe:
___ jour(s) ___/___ heure

Activité 15
Acculturation linguistique

1. Description

À l'aide de l'exemple des communautés italienne et haïtienne, faites ressortir les pressions qui s'exercent sur les immigrants au Québec pour l'apprentissage des langues officielles au Canada.

2. Résolution

- pression légale par la Loi 101 depuis 1977 (avec quelques exceptions)
- pression économique de trouver du travail en Amérique
- pression culturelle de garder des liens avec d'autres communautés ethniques du reste du Canada et des États-Unis

Fiche d'évaluation de l'activité

Activité pré-testée? oui
p. 237- 238

Nom de l'activité: 14. ANALYSE DES RÉCITS DE VIE

Liée aux objectifs spécifiques suivants

- S'intéresser à la diversité ethnique au Québec ✓
- Acquérir des informations sur certaines cultures ✓
- Comprendre le concept de culture
- Favoriser la comparaison avec la culture québécoise ✓
- Situer la diversité culturelle dans un cadre plus large
- Devenir conscient de sa propre culture ✓
- S'intéresser à la communication interculturelle ✓
- Considérer la pluralité comme importante
- Commencer à comprendre les mécanismes de la migration ✓
- Être capable de percevoir la discrimination

Journal de bord

✓

Modalités de réalisation

- Initiative individuelle élevée ✓
- Situation de grands groupes
- Travail en équipe ✓

Relations aux éléments de contenu

Données générales

Cadre conceptuel: _____

Cadre factuel: _____

Données relatives aux communautés-types

Données: COMMUNAUTÉ ITALIENNE
COMMUNAUTÉ HAÏTIENNE

Récits de vie: FAMILLE ITALIENNE
FAMILLE HAÏTIENNE

Matériel et médias requis

_____

Durée

En classe:
1 heure 20 min

Hors classe:
___ jour(s) _____ heures

Activité 16.
Analyse des récits de vie

1. Description

Lecture des extraits des récits de vie

Les étudiants et étudiantes reçoivent chacun un exemplaire des extraits d'entrevue avec:

a) la famille italienne

le père: Angelo Spiriti

la mère: Adelina Spiriti

la grand-mère: Carmena Pruzzo

le petit-fils: Mario Spiriti

b) la famille haïtienne

la grand-mère: Maria Escobar

la mère: Mathilde Rolland

la petite-fille: Carmel Rolland

Chaque extrait d'entrevue est doublé d'une photo reflétant une idée contenue dans cet extrait. Les étudiants et les étudiantes reçoivent donc la présentation de chaque personnage de la famille Spiriti et de la famille Rolland. On y décrit chacun des personnages, soit le père, la mère, la grand-mère et le petit-fils dans le cas de la famille italienne; la mère, la grand'mère et la petite-fille dans le cas de la famille haïtienne.

Les narrateurs des textes, ce sont les petits-enfants: Mario, le petit-fils de la famille italienne, qui est étudiant au cégep, en Sciences humaines, et Carmel, la petite-fille de la famille haïtienne, qui est aussi étudiante au cégep en Techniques infirmières.

Le thème central de ces entrevues est le changement; changement dans la langue, le travail, la vie familiale, les coutumes, l'environnement.

Les étudiants ont environ 1/2 heure pour lire les extraits d'entrevues. Ils répondent d'abord individuellement à quelques questions:

Analyse des extraits des récits de vie

Quels sont les changements survenus dans la manière de vivre de ces immigrants?

- au niveau de la langue
- au niveau de l'habitat

- au niveau du travail
- au niveau de la vie familiale
- au niveau de la vie religieuse

Quelles différences remarquez-vous entre les trois générations des familles italienne et haïtienne ? Y a-t-il des conflits de génération ?

Discussion sur les extraits

Après avoir pris connaissance des textes et des photos, les étudiants et les étudiantes se réunissent en petites équipes de travail et discutent des thèmes abordés.

2. Journal de bord

Les étudiants et étudiantes reprennent dans leur journal de bord les thèmes abordés en classe et font un bilan personnel de cette activité. Que retenez-vous des principaux changements survenus dans les familles italienne et haïtienne?

Fiche d'évaluation de l'activité

Activité pré-testée? oui
p. 239

Nom de l'activité: 17. MONTRÉAL... LE MONDE À MA PORTÉE

Lié aux objectifs spécifiques suivants

- S'intéresser à la diversité ethnique au Québec ✓
- Acquérir des informations sur certaines cultures ✓
- Comprendre le concept de culture
- Favoriser la compassion avec la culture québécoise
- Situer la diversité culturelle dans un cadre plus large
- Devenir conscient de sa propre culture
- S'intéresser à la communication interculturelle ✓
- Considérer le pluralisé comme importante ✓
- Commencer à comprendre les mécanismes de la migration ✓
- Être capable de percevoir la discrimination

Journal de bord

✓

Modalités de réalisation

- Initiative individuelle élevée
- Situation de grands groupes
- Travail en équipe ✓

Relations aux éléments de contenu

Données générales

Cadre conceptuel: _____

Cadre factuel: DONNÉES SUR L'IMMIGRATION
HISTOIRE DES COMMUNAUTÉS
ETHNIQUES AU QUÉBEC

Données relatives aux communautés-types

Données: _____

Récits de vie: _____

Matériel et médias requis

_____

Durée

En classe:
___ hre ___min

Hors classe:
___ jour(s) ____ heures
1 mois

Activité 17
Montréal, le monde à ma portée

1. Description

Le professeur donne les consignes suivantes à ses étudiantes et étudiants: ils font partie d'une équipe multidisciplinaire dans une compagnie de publicité. La Ville de Montréal vient de leur octroyer un contrat: il s'agit de créer un dépliant publicitaire des secteurs multiethniques de Montréal, dans le but de faire des visites guidées de ces secteurs.

• Les étudiants devront donc tracer un itinéraire intéressant des principaux points d'intérêt de ces secteurs (églises, parcs, commerces, restaurants, monuments...);

• ils devront aussi concevoir un dépliant publicitaire ainsi que la documentation pour les animateurs et les animatrices de ces visites.

Les étudiants ont le choix entre les communautés ethniques suivantes: les Italiens, les Grecs, les Haïtiens, les Juifs, les Latino-Américains, les Indochinois, les Portugais, les Indo-Pakistanais. Bien sûr, deux équipes ne pourront choisir la même communauté. Pour chacune des communautés, ils devront se documenter sur les points suivants:

a) les aspects historiques : les périodes d'arrivée de la communauté, la localisation dans la Ville de Montréal;

b) les aspects démographiques: les effectifs, l'âge, le sexe;

c) les aspects socio-économiques: l'occupation, le revenu, le niveau de scolarité, les zones commerciales;

d) les aspects socioculturels: la langue, la religion, les fêtes, les médias (journal, TV, radio), les associations.

Chaque équipe prépare le portrait d'une communauté ethnique et livre, dans un exposé en classe, les résultats de sa recherche. Les étudiants sont notés sur leurs sources d'information, la clarté et l'originalité de leur démarche, et la remise du dépliant publicitaire....

2. Journal de bord

Dans le journal de bord, le professeur demande aux étudiantes et aux étudiants de faire un résumé de leur démarche. Plusieurs questions peuvent être posées: quelles personnes avez-vous rencontrées? Quelles difficultés avez-vous surmontées? Qu'est-ce qui vous a le plus surpris, choqué? Qu'est-ce qui vous a apporté le plus dans ce travail? Quels ont été les points décevants de votre visite?

Pré-expérimentation des pré-tests

Les deux pré-tests que nous avons élaborés dans notre design, soit celui sur les acquis de formation et celui sur la mobilité socioculturelle, ont été utilisés par deux professeurs de l'équipe de chercheurs. Deux groupes du programme de Sciences humaines et un groupe de Techniques policières ont ainsi servi à faire une pré-expérimentation des pré-tests. À la suite de chacune de ces deux expériences, un bilan à deux volets est présenté ici. Dans un premier temps, nous formulons des commentaires relatifs au déroulement du pré-test. Ensuite, dans un deuxième temps, nous présentons une compilation des résultats, en mettant en évidence les différences entre les étudiantes et les étudiants selon les programmes.

Pré-test sur les acquis de formation

1. Profils des groupes d'étudiants et étudiantes

Le pré-test a été administré dans deux groupes du programme de sciences humaines, dans le cadre du cours "Races ou racisme" (381-910-75/88), et dans un groupe du programme des Techniques policières, dans le cadre du cours "Sociologie des différenciations sociales" (387-105-86). Ces groupes étaient composés en majorité d'étudiants et étudiantes de quatrième session. Pour le programme des sciences humaines, établi par le Collège Ahuntsic, où s'est déroulée cette expérience, les cours de sciences sociales suivants avaient déjà été suivis (mais pas forcément réussis) par ces étudiants:

Anthropologie	Origine et évolution de la culture
Économie	Introduction à l'économique L'économie du Québec
Histoire	Histoire du Québec de 1867 à nos jours Histoire des relations internationales de 1914 à nos jours Histoire de la décolonisation et des problèmes du tiers-monde
Psychologie	Psychologie générale
Sciences politiques	Les systèmes politiques du Québec et du Canada
Sociologie	Initiation à la sociologie

Pour les étudiants du programme des Techniques policières, les deux cours suivants avaient été suivis (mais pas nécessairement réussis):

Psychologie	Le développement de la personne
Sociologie	Initiation à la sociologie

Dans les groupes de Sciences humaines, le pré-test a été réalisé dès le premier contact, avant même la distribution du plan de cours. Environ les deux tiers des étudiantes et étudiants avaient eu un cours la session précédente avec le professeur responsable de l'expérience. Dans le groupe de Techniques policières, le pré-test a été réalisé à la huitième semaine de cours, au début d'une section du cours portant sur les différences ethniques.

2. Bilan du déroulement

Les remarques suivantes peuvent être formulées à la suite de ces premières expérimentations du pré-test:

• Il faut laisser environ 40 minutes à un groupe de 25 à 40 étudiants pour terminer, sans pression, le pré-test.

• Un court feed-back individuel, fait en classe immédiatement après la remise de la dernière copie, prend de 20 à 30 minutes pour un groupe.

• Les étudiants se sentent évalués et jugés au moment où se fait le feed-back. On atténue cette perception en évitant de parler d'ignorance ou de lacunes, et en insistant sur ce que l'intervention va permettre d'apprendre et de changer. On peut dire ouvertement qu'il s'agit non d'une évaluation mais d'un projet d'apprentissage.

• Aucune des questions n'a fait l'objet d'une demande d'éclaircissement de la part des répondants. Aucune n'a suscité un débat, une prise de position ou une remise en doute.

• Dans sa forme testée, la feuille graphique des réponses ne concentre pas assez clairement, dans l'espace visuel, les réponses selon leur catégorie (apprentissage, information, perception). Cela rend la lecture des feuilles incertaine en certain cas et moins discriminante qu'il eût été souhaitable. Par conséquent, il faudrait réviser le dessin optimal, qui est sous-jacent au champ des points, pour le rendre plus net. Nous suggérons par exemple un dessin formé très clairement de trois niveaux séparés, mais réunis par des points inutiles sur la feuille graphique. Les points inutiles ne seraient jamais reliés à d'autres ou noircis, mais ils permettraient de masquer malgré tout le dessin optimal.

3. Compilation comparative des résultats

Voici maintenant la répartition des réponses au pré-test:

	Sciences humaines		Techniques policières	
1. Les Italiens forment:				
1- Une race	4/43	9,3%	7/38	18,4%
2- Une nation	35/43	81,0%	25/38	65,7%
3- Les deux à la fois	4/43	9,3%	6/38	15,7%
2. Combien de races humaines y a-t-il?				
1- Il y en a quatre	28/43	65,1%	10/38	26,3%
2- Il n'y en a pas	14/43	32,6%	28/38	73,6%
sans réponse	1/43	2,3%		

3. Annette et Rose-Angèle sont deux femmes mesurant 1m 60, pesant environ 50 kilos, de peau brun foncé, aux cheveux crépus, au nez large et au crâne allongé. Elles sont toutes les deux du même groupe sanguin. Chacune a des soeurs qui lui ressemblent beaucoup. Annette vit dans les Nouvelles-Hébrides, et Rose-Angèle en Haïti. De ces informations, nous pouvons conclure que:

1) Annette et Rose-Angele sont de la même race	19/43	44,2%	11/38	28,9%
2) Les Nouvelles-Hébrides sont voisines d'Haïti				

	3/43	7,0%	2/38	5,2%

3) Leurs diètes sont très semblables

	0/43	0%	1/38	2,6%

4) Leurs langues sont plus proches l'une de l'autre que de n'importe quelle langue européenne

	2/43	4,6%	0/38	0%

5) On ne peut conclure sur aucune autre ressemblance que celles énumérées dans l'énoncé.	18/43	41,9%	23/38	60,5%
sans réponse	1/43	2,3%	1/38	2,6%

4. Lequel des énoncés suivants est la meilleure explication des différences entre les peaux blanches et noires?

1- Au début, tous les êtres humains avaient une peau blanche. Puis, graduellement, comme ceux qui vivaient au soleil grillaient plus que les autres, leur peau est devenue de plus en plus noire. Après plusieurs générations, le trait de la peau noire est devenu définitif.	6/43	14%	15/38	39,4%
2- Il y a chez les humains une grande variété de couleur de peau. Dans un climat où la peau est exposée au rayons du soleil, les individus à peu foncée sont mieux protégés. Cette protection leur permet de mieux s'adapter à leur climat: ils auront même plus d'enfants que les autres à peau claire. C'est ainsi que, génération après génération, la proportion des individus à peau foncée va en augmentant.	36/43	83,7%	23/38	60,5%
sans réponse	1/43	2,3%	0/38	0%

5. Vrai ou Faux?

À force d'habiter dans des pays froids où il y a peu d'exposition au soleil les Noirs vont finir par perdre leur couleur de peau foncée.

1-Vrai	8/43	18,6%	2/38	5,2%
2-Faux	35/43	81,4%	36/38	94,7%

6. Un bébé haïtien, né de parents haïtiens, vit dans une famille québécoise de vieille souche. Pourra-t-il parler en prononçant les 'R' comme ses parents adoptifs?

1- Oui	36/43	83,7%	32/38	84,2%
2- Non	5/43	11,6%	6/38	15,7%
sans réponse	2/43	4,6%	0/38	0%

7. Quel élément suivant du comportement ne peut plus être modifié après l'adolescence:

1) La langue	4/43	9,3%	3/38	7,8%
2) La religion	0/43	0%	1/38	2,6%
3) La mentalité	7/43	16,3%	7/38	18,4%
4) La diète	0/43	0%	0/38	0%

5) Tous ces éléments peuvent être modifiés

	31/43	72,1%	27/38	71%
sans réponre	1/43	2,3%	0/38	0%

8. Si vous remarquez que les membres d'une communauté ethnique ont tendance à se comporter d'une façon similaire, dans certaines situations, et cela en dépit de différences normales entre les individus, vous serez amené à conclure que:

1- Ces comportements répandus sont héréditaires parmi les membres de l'ethnie

	0/43	0%	1/38	2,6%

2- La culture de l'ethnie a une influence sur le développement de la personnalité de ses membres

	39/43	90,7%	36/38	94,7%
sans réponse	4/43	4,6%	1/38	2,6%

9. La population québécoise née en dehors du Canada représente quel pourcentage de la population totale? Choisissez la proportion:

1) Moins de 10%	10/43	23,3%	12/38	31,5%
2) Entre 10 et 15%	10/43	23,3%	15/38	39,4%
3) Entre 15 et 20%	8/43	18,6%	5/38	13,1%
4) Entre 20 et 30%	9/43	20,9%	4/38	10,5%
5) Plus de 30%	2/43	4,6%	0/38	0%
sans réponse	4/43	9,3%	2/38	5,2%

10. La région de Montréal abrite quel pourcentage de toutes les communautés ethniques du Québec? Choisissez parmi les proportions suivantes:

1) Plus de 95%	4/43	9,3%	8/38	21%
2) Entre 90 et 95%	12/43	27,9%	6/38	15,7%
3) Entre 80 et 90%	14/43	32,6%	8/38	21%
4) Entre 60 et 80%	9/43	20,9%	13/38	34,2%
5) Moins de 60%	2/43	4,6%	0/38	0%
sans réponse	2/43	4,6%	3/38	7,8%

11. Quelle époque a vu (ou verra) le plus grand nombre d'immigrants arriver au Canada?

1- Juste avant la première guerre mondiale (1914)

	2/43	4,6%	2/38	5,2%

2- Juste avant la dépression de 1929

	4/43	9,3%	1/38	2,6%
3- Pendant la deuxième guerre mondiale (39-45)				
	5/43	11,6%	6/38	15,7%
4- Pendant les années 60 et 70				
	14/43	32,6%	13/38	34,2
5- Pendant les années 80				
	17/43	39,5%	15/38	39,4%
sans réponse	1/43	2,3%	1/38	2,6%

12. Le Canada a-t-il une loi qui définit et limite les immigrants qui entrent au pays?

1- Non	5/43	11,6%	0/38	0%
2- Oui, depuis très peu de temps				
	19/43	44,2%	11/38	28,9%
3- Oui, depuis une dizaine d'années				
	15/43	34,9	19/38	50%
4- Oui, depuis une génération				
	1/43	2,3%	1/38	2,6%
5- Oui, depuis un siècle	3/43	7,0%	6/36	15,7%
sans réponse	0/43	0%	1/38	2,6%

13. Combien d'immigrants et de réfugiés le Canada doit-il recevoir chaque année pour maintenir sa population?

1- De 1000 à 5000	4/43	9,2%	6/38	15,7%
2- De 5000 à 10000	15/43	34,9%	8/38	21%
3- De 10000 à 50000	10/43	23,3%	8/38	21%
4- De 50000 à 100000	6/43	13,9%	12/38	31,5%
5- De 100000 à 200000	5/43	11,6%	3/38	7,8%
sans réponse	3/43	7,0%	1/38	2,6%

14. Par rapport aux citoyens canadiens, les réfugiés qui sont arrivés au pays depuis un an et moins ont-ils eu recours à l'assistance sociale?

1- Plus souvent	15/43	34,9%	9/38	23,6%
2- Aussi souvent	12/43	27,9%	12/38	31,5%
3- Moins souvent	15/43	34,9%	16/38	42,1%
sans réponse	1/43	2,3%	1/38	2,6%

15. Pouvez-vous comparer le coût social que représente faire venir et supporter pendant 1 an un immigrant de 21 ans et le coût d'un citoyen canadien né ici et élevé ici jusqu'à l'âge de 21 ans.

1- Il en coûte dix fois plus cher de supporter un immigrant

	1/43	2,3%	2/38	5,2%

2- Il en coûte deux fois plus pour supporter un immigrant

	4/43	9,2%	4/38	10,5%

3- Les coûts sont à peu près identiques

	4/43	9,2%	4/38	10,5%

4- Il en coûte deux fois plus pour élever un canadien

	15/43	34,9%	2/38	5,2%

5- Il en coûte énormément plus pour élever un canadien

	8/43	41,9%	25/38	65,7
sans réponse	1/43	2,3%	1/38	2,6%

16. Une femme d'origine haïtienne travaille dans une manufacture de textile. Elle fait l'objet de remarques et de blagues de la part de ses contremaîtresses. Il lui arrive de protester mais la réponse de ses patronnes immédiates est de la traiter de "susceptible". Après quelques mois, l'employée développe une grande aversion pour son milieu de travail, perd sa motivation et finit par être remerciée. Elle se sent presque soulagée d'en finir avec ce milieu, mais elle n'a plus d'emploi. Cette femme est victime de:

1) Discrimination	32/43	74,4%	14/38	36,8%
ou				
2) Harcèlement	11/43	25,6%	24/38	63,1%

17. Quelqu'un dit qu'il n'aime pas le voisinage des juifs. Ce n'est pas parce qu'il les considère comme une "race" à part et inférieure mais parce qu'il n'aime pas leur mentalité, leur façon de vivre. Cet inconfort qu'il ressent auprès des juifs l'amène à refuser de louer un logement à une famille juive. Cette personne est-elle raciste?

1) Oui	37/43	86,0%	35/38	92,1%
2) Non	3/43	7,0%	3/38	7,8%
sans réponse	3/43	7,0%	0/38	0%

18. Vous êtes invité par un ami à un party, style "blind date". Présenté à la personne qui doit vous accompagner pour la soirée, vous constatez qu'elle a une couleur de peau différente de la vôtre. Quelle sera votre réaction? Faites un choix:

1) Je partirais choqué/e	0/43	0%	0/38	0%
2) Je m'excuserais poliment et je partirais	0/43	0%	0/38	0%

3) J'expliquerais que je n'ai rien contre les gens comme lui, mais que je ne suis pas d'accord pour avoir avec eux des relations sociales comme sortir ensemble.

	1/43	2,3%	0/38	0%

4) Je serais correct et poli, mais j'expliquerais à tout le monde qu'il serait gênant de se montrer en public entre gens de couleur différente.

	1/43	2,3%	0/38	0%

5) Je serais correct et poli avec la personne, mais je lui refuserais toute autre invitation après cette sortie.

	6/43	13,9%	6/38	15,7%

6) Je serais poli et correct avec la personne et je déciderais après la soirée de continuer ou non de la voir.

	30/43	69,8%	32/38	84,2%

7) Toute autre réaction.	2/43	4,6%	0/38	0%
sans réponse	3/43	7,0%	0/38	0%

19- Établissez votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés suivants:

1) Je ne crois pas que je voudrais d'une personne de couleur de peau différente comme d'un ami proche.

• Très d'accord	1/43	2,3%	0/38	0%
• D'accord	5/43	11,6%	0/38	0%
• Indécis	5/43	11,6%	3/38	7,8%
• En désaccord	18/43	41,9%	15/38	39,4%
• Très en désaccord	14/43	32,6%	19/38	50%

2) Le mariage entre Noir et Blanc devrait être interdit par la loi.

• Très d'accord	0/43	0%	0/38	0%
• D'accord	0/43	0%	0/38	0%
• Indécis	4/43	9,2%	2/38	10,5%
• En désaccord	12/43	27,9%	14/38	36,4%
• Très en désaccord	27/43	62,8%	21/38	55,2%
sans réponse	0/43	0%	1/38	2,6%

3) Je n'aimerais pas avoir un enseignant d'une couleur de peau différente de la mienne

• Très d'accord	0/43	0%	0/38	0%
• D'accord	1/43	2,3%	1/38	2,6%
• Indécis	1/43	2,3%	1/38	2,6%
• En désaccord	12/43	27,9%	15/38	39,4%
• Très en désaccord	29/34	85,3%	20/38	52,6%
sans réponse	0/43	0%	1/38	2,6%

4) La race noire est inférieure à la race blanche

• Très d'accord	0/43	0%	0/38	0%
• D'accord	0/43	0%	0/38	0%

• Indécis	2/43	4,6%	0/38	0%
• En désaccord	8/43	18,6%	10/38	26,3%
• Très en désaccord	31/43	72,1%	27/38	71%
sans réponse	2/43	4,6%	1/38	2,6%

5) Les Noirs et les Blancs ne devraient pas avoir accès aux mêmes piscines

• Très d'accord	1/43	2,3%	0/38	0%
• D'accord	0/43	0%	0/38	0%
• Indécis	1/43	2,3%	0/38	0%
• En désaccord	5/43	11,6%	8/38	21%
• Très en désaccord	31/43	72,1%	24/38	63,1%
sans réponse	5/43	11,6%	6/38	15,7%

6) Le Québec n'a pas besoin d'immigrants. Nous avons toujours eu une politique très ouverte en matière d'accueil aux étrangers, mais depuis quelques années il y a des abus et nous recevons à chaque année quelques centaines de réfugiés de trop.

• Très d'accord	3/43	7,0%	3/38	7,8%
• D'accord	6/43	13,9%	8/38	21,0%
• Indécis	14/43	32,6%	11/38	28,9%
• En désaccord	12/43	27,9%	11/38	28,9%
• Très en désaccord	8/43	18,6%	4/38	10,5%
sans réponse	0/43	0%	1/38	2,6%

20. Vrai ou Faux?

Si on dit que les différences biologiques entre les populations humaines proviennent de mécanismes de l'évolution, cela veut dire que les races humaines ne sont pas toutes aussi évoluées les unes que les autres.

1- Vrai	14/43	3..,6%	14/38	36,8%
2- Faux	29/43	67,4%	22/38	57,8%
sans réponse	0/43	0%	2/38	5,2%

4. Analyse des résultats

Les huit premières questions portent sur la biologie et la culture. Près des deux tiers des étudiants et étudiantes ont bien répondu à ces questions. Par contre, il faut noter que les étudiantes et étudiants en Sciences humaines ont moins bien réussi certaines questions, en particulier la question no 2 ("Combien de races humaines y a-t-il?") et la question no 3 (portant sur les ressemblances génétiques et culturelles).

Les questions 9 à 16 évaluent les connaissances sur l'immigration. Les réponses sont plus partagées et elles comportent plus d'erreurs. À la question no 12 ("Le Canada a-t-il une loi qui définit et limite les immigrants qui entrent au pays?"), les membres du

groupe de sciences humaines ont nettement moins bien répondu que les membres du groupe de Techniques policières. Par contre, à la question no 10 ("La région de Montréal abrite quel pourcentage de toutes les communautés ethniques du Québec"), les étudiantes et étudiants des Sciences humaines ont un meilleur score.

Les dernières questions 17 à 19 portent sur les attitudes. Les réponses sont plus uniformes entre les étudiants, et elles démontrent plus des attitudes d'ouverture envers les diverses ethnies et le phénomène de l'immigration.

Les réponses aux huit premières questions montrent que la majorité des étudiants et étudiantes font bien, théoriquement, la différence entre ce qui relève de l'hérédité et ce qui relève de la culture (questions 2, 5 et 6). Quand des cas concrets sont apportés, il y a plus d'écart entre les réponses (questions 3, 4 et 7). Par exemple, à la question 3, 11 étudiants des Techniques policières disent que Annette et Rose-Angèle sont de la même race, alors que 28 d'entre eux , à la question précédente, niaient le concept de race. À la question 8, 39 étudiants des Sciences humaines ont compris la différence entre les comportements culturels et l'hérédité mais à la question 7, 7 d'entre eux maintiennent que la mentalité ne peut plus être modifiée après l'adolescence.

De façon générale, c'est sur le phénomène de l'immigration que les étudiantes et étudiants manquent le plus d'informations. De plus, c'est aussi sur cette partie que les réponses sont le plus partagées. Le taux de "bonne réponse" est très faible. Leurs perceptions reflètent les préjugés les plus courants ou le discours des journalistes sur la question: le phénomène de l'immigration est un phénomène récent, peu contrôlé par les gouvernements et peu souhaitable au point de vue démographique (voir questions 11, 12 et 13).

Les réponses aux dernières questions sont plus homogènes: les étudiants répondent plus uniformément dans le même sens. Aux questions 19-1) à 19-5), la majorité des réponses expriment une ouverture dans les rapports personnels avec des membres d'autres ethnies tandis que les questions 19-6) et 20 révèlent un jugement global négatif sur les "étrangers".

5. Utilisation de l'analyse

Le professeur peut utiliser le résultat du pré-test auprès de chacun des étudiants. Il donne la "bonne réponse" et fait corriger par l'étudiante ou l'étudiant sa propre copie qui est alors en mesure de voir lui-même où sont ses difficultés et ses besoins et fixer ses propres objectifs de formation.

Le professeur peut également, à partir des résultats de tout le groupe, faire un choix mieux adapté des informations qu'il retiendra. Dans notre exemple, le professeur ferait le choix de présenter plus longuement les données concernant l'immigration que celles concernant biologie et culture. En Sciences humaines toutefois, les faiblesses plus fortes, constatées à l'analyse des résultats des questions de biologie et culture, demanderaient une plus grande attention sur cette partie de la matière.

Grille de mobilité socioculturelle

1. Bilan du déroulement

À la suite de notre expérience, les remarques suivantes peuvent être faites:

- *Il faut compter environ une demi-heure pour permettre aux étudiantes et aux étudiants de compléter la grille.*
- *Si certains étudiants et étudiantes font une présentation de leur cas en classe, il faut allouer une autre demi-heure.*
- *Si le professeur désire faire le lien entre les histoires de cas particuliers et l'histoire générale de l'immigration, il doit consacrer environ 15 à 20 minutes additionnelles.*

2. Analyse des résultats de la grille de mobilité socioculturelle

Une grille de mobilité socioculturelle a été utilisée dans les deux groupes de Sciences humaines et dans le groupe de Techniques policières. Voici les tableaux des résultats.

a) Origines Sciences humaines

Lieu d'origine	Effectif étudiants	Effectif parents	Eff. grands.-parents
Montréal	27	37	57
Québec	11	33	58
Ailleurs Canada	0	5	7
D'autres pays	5	11	22
Total	43	86	144

b) Origines Techniques policières

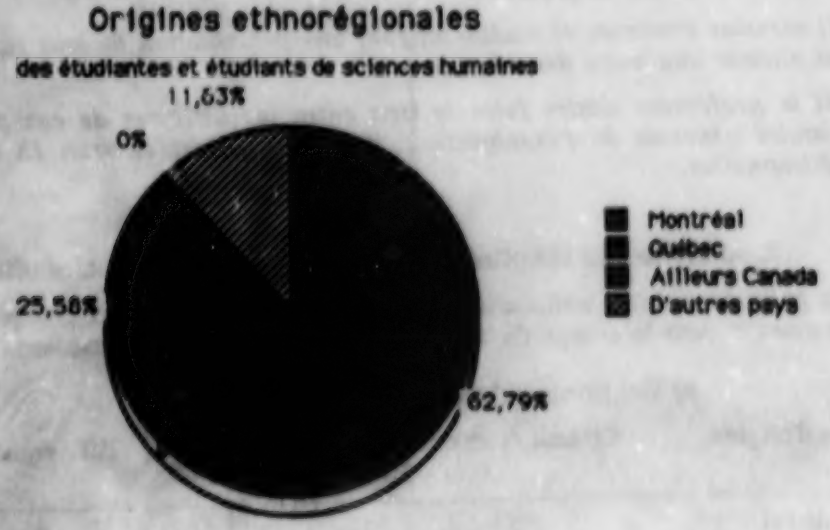
Lieu d'origine	Effectif étudiants	Effectif parents	Eff. grands.-parents
Montréal	29	32	52
Québec	10	36	64
Ailleurs Canada	0	4	8
D'autres pays	0	5	11
Total	39	77	135

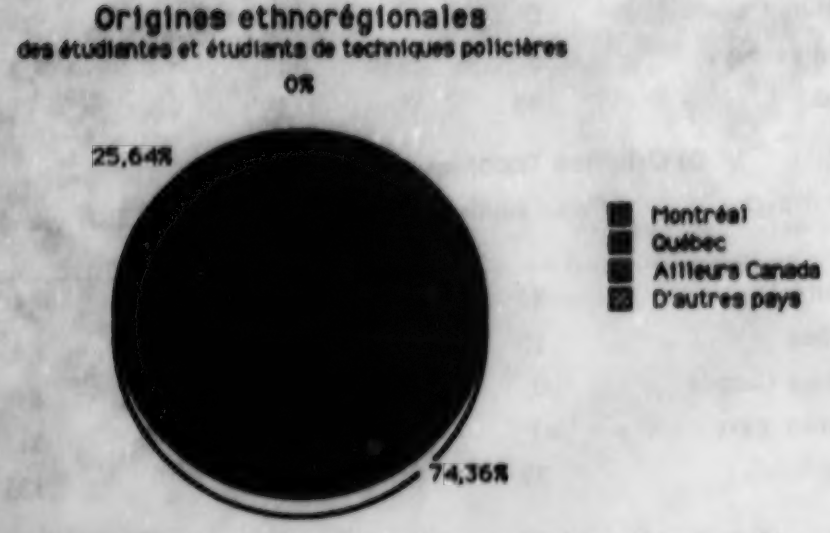
De façon générale, dans ces groupe d'étudiantes et étudiants, on peut dire que les grands-parents et les parents viennent majoritairement du Québec: la moitié de la région de Montréal, l'autre moitié des différentes régions du Québec. Très peu viennent de l'extérieur du Québec. Les enfants viennent majoritairement de Montréal.

c) Comparaison entre les programmes

Nous avons noté des différences sensibles entre nos deux groupes. Pour mieux les visualiser, nous utiliserons des graphiques.

Prenons tout d'abord l'origine des étudiantes et étudiants eux-mêmes:

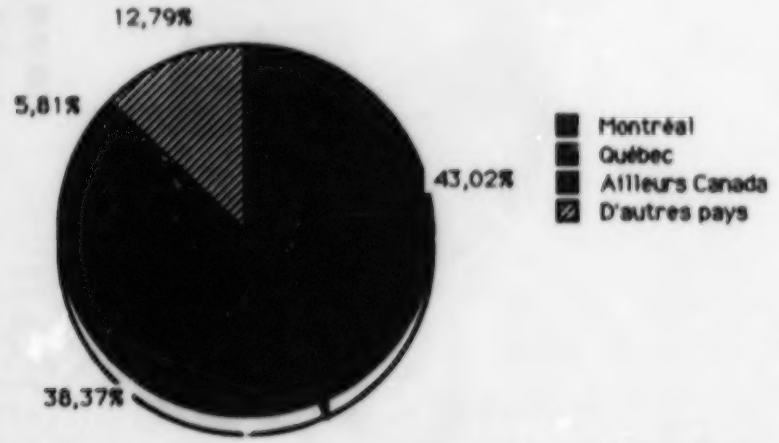




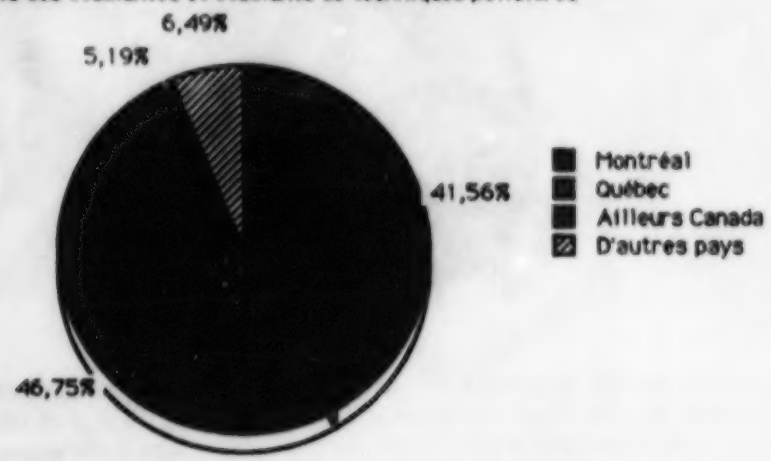
La comparaison entre ces deux graphiques met bien en évidence la composition plus homogène du groupe de Techniques policières qui recrute 74,36% de ses membres

chez des natifs de la région de Montréal. On notera de plus que personne dans ce groupe n'est né à l'extérieur du Québec, alors qu'en Sciences humaines, 11,63% sont nés à l'extérieur du Canada!

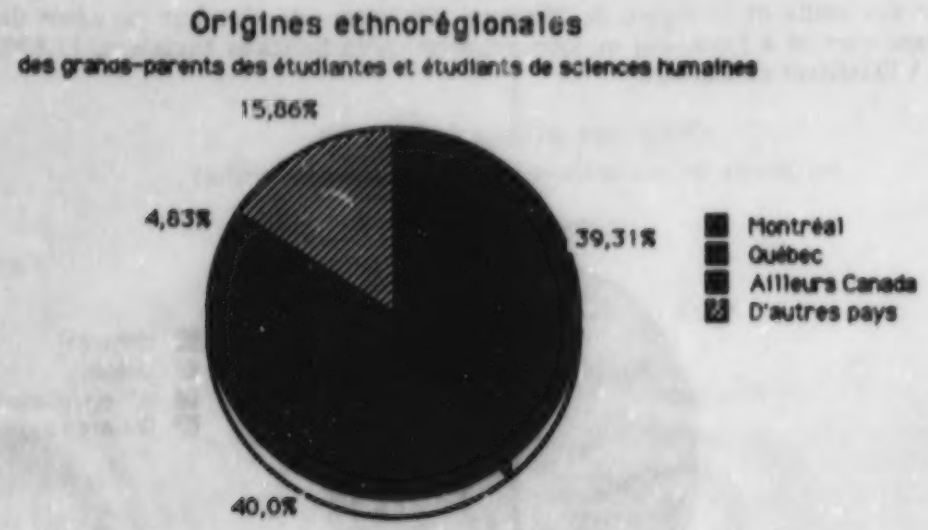
Origines ethnorégionales
des parents des étudiantes et étudiants de sciences humaines

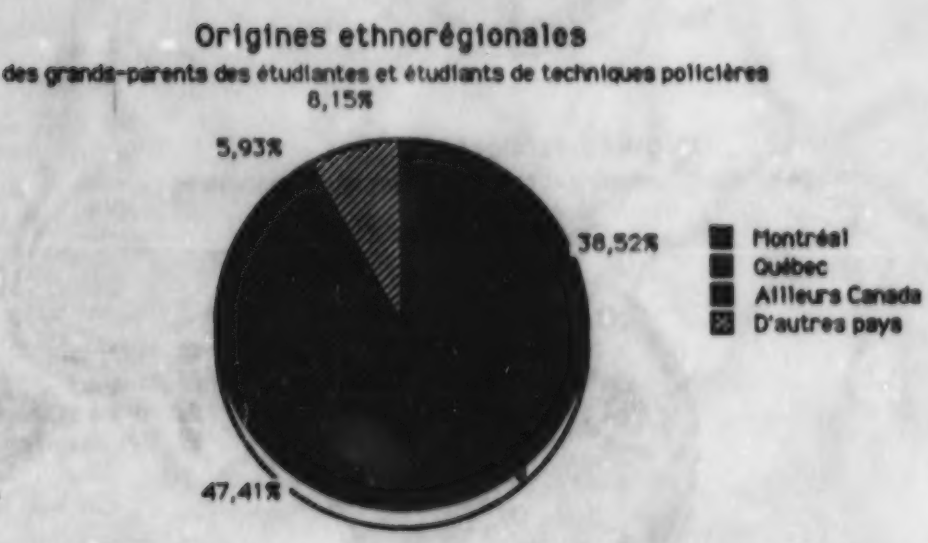


Origines ethnorégionales
des parents des étudiantes et étudiants de techniques policières



En comparant les origines de leurs parents, les étudiantes et étudiants de Sciences humaines se distinguent de leurs collègues des Techniques policières par une origine étrangère deux fois plus élevée (12,79% contre 6,49%). Encore ici, l'homogénéité de l'origine montréalaise et québécoise des étudiantes et étudiants des techniques policières est évidente.





Les grands-parents des étudiants des deux groupes proviennent en grande majorité du Québec, le plus souvent d'ailleurs de l'extérieur de la région de Montréal dans le cas des techniques policières. Nous notons encore une plus grande part de grands-parents d'inscrits en sciences humaines qui proviennent de l'extérieur du Canada (15,86% par rapport à 8,15%).

L'utilisation de cette grille nous permet aussi de prendre l'exemple des familles des étudiants pour parler de la mobilité sociale au Québec au moyen des occupations. Par exemple, dans le cas du groupe des Techniques policières qui a été le seul à remplir cette partie de la grille, vingt grands-parents étaient des fermiers, alors que seulement un père l'est encore; par contre, pour ce qui est de la catégorie professionnelle et semi-professionnelle, il n'y a que deux grands-pères qui en faisaient partie alors qu'à

la génération des pères, on en retrouve six. Pour ce qui est des occupations des femmes, on constate peu de changement de la génération des grands-mères à celle des mères: dans les deux cas, les femmes sont majoritairement des ménagères (29 grands-mères et 21 mères).

Pour ce qui est de la langue et de la religion, presque tous les personnages de la famille sont uniformément francophones et catholiques.

3. Utilisation de l'analyse de la grille

L'intérêt de cette grille de mobilité socioculturelle en est un d'animation plus que de vérification de connaissances. Le professeur peut se servir de cette grille pour amorcer des échanges sur les déplacements de populations, tant à l'intérieur d'un pays que d'un pays à un autre.

Il peut également y voir un intérêt pédagogique en reliant les données de la grille de sa classe à l'histoire économique du Québec, l'histoire démographique et l'histoire de l'immigration. Par exemple, on pourra faire des rapprochements entre le grand-père venu du Portugal en 1930 et un autre venu de Gaspésie: dans les deux cas, ils sont venus pour travailler à Montréal dans les industries comme main d'oeuvre non qualifiée. C'est cette main d'oeuvre qui contribuera aux débuts de l'industrialisation et de l'urbanisation du Québec.

Après avoir expliqué sommairement l'intérêt des récits de vie comme instrument de cueillette de données, le professeur peut suggérer aux étudiants de présenter devant toute la classe l'histoire de leur famille ou de quelques personnages de leur famille. Ce type de présentation peut permettre de relier les histoires individuelles à l'histoire d'une collectivité (nous rappelons que cette même technique a été utilisée pour parler de l'histoire des communautés italienne et haïtienne de Montréal à partir de l'histoire de deux familles).

Cette grille donne au professeur un portrait des pays et régions de provenance des familles de ses étudiants et étudiantes. Ces informations pourront être utilisées par la suite: quand il aura à parler de familles immigrantes, il pourra privilégier les communautés d'où sont issus ces étudiants et ses étudiantes; quand il parlera de l'intégration à la communauté d'accueil, il pourra céder la parole à ces étudiants. De plus, le professeur ou la professeure pourra faire un parallèle entre les difficultés d'intégration vécues par les familles qui venaient des différentes régions du Québec et celles qui venaient d'autres pays; là aussi, les étudiantes et étudiants eux-mêmes pourront s'exprimer avec avantage.

Pré-expérimentation de certaines activités

Sur les 17 activités d'apprentissage que contient notre rapport, huit ont été pré-expérimentées. Ce sont les activités 1-3-4-6-8-12-16 et 17. Ces activités se sont déroulées dans deux groupes de Sciences humaines et un groupe de Techniques policières.

Dans les pages qui suivent, nous présentons, pour chacune de ces pré-expérimentations, les groupes-élèves, le déroulement de l'activité, l'évaluation de l'atteinte des objectifs, et les recommandations au professeur, s'il y a lieu.

Activité 1
Schéma de concepts: définition d'une population

1. Groupe-élèves

Cette activité a été réalisée avec deux groupes du programme de Sciences humaines, quatrième session.

2. Déroulement de l'activité

Le schéma de concepts a été présenté en classe sous forme d'acétate. Il a fallu environ 20 minutes pour expliquer le cheminement à parcourir à l'intérieur du schéma pour arriver à identifier une population.

La résolution s'est faite par la projection du schéma présenté dans notre rapport (p.166). Cet exercice servait dans le cadre d'une activité d'évaluation formative.

3. Évaluation de l'atteinte des objectifs

Le schéma de concepts a été très bien compris. Il a fallu insister sur la nécessité d'exercer son jugement dans les choix posés. De vives discussions ont pu être déclenchées ainsi entre des étudiantes et étudiants. L'intérêt manifesté fut alors très grand: quand on ne s'entendait pas, au moins les motifs de la dissension devenaient très clairs.

Dans les journaux de bord des étudiantes et étudiants, cette activité a souvent été citée comme une source importante d'éclaircissement.

Activité 3
Activité sur les données statistiques et réponses aux préjugés

1. Groupe-élèves

Cette activité a été réalisée auprès de deux groupes de Sciences humaines et un groupe de Techniques policières.

2. Déroulement de l'activité

Le professeur a présenté les données choisies en fonction des principaux préjugés véhiculés dans la société: "les immigrants sont des voleurs de jobs", " ils sont des illettrés vivant au crochet de la société d'accueil "... Les données ont été présentées par le professeur en mettant en évidence les faits qui contredisaient ces préjugés. Tout d'abord, les étudiantes et les étudiants ont travaillé en équipe, en classe. Ils ont ensuite complété ce travail à la maison. Les consignes leur demandaient une description des tableaux et des graphiques pertinents, de les analyser et d'en créer de nouveaux.

3. Évaluation de l'atteinte des objectifs

Dans le cas des deux groupes de Sciences humaines, les étudiants et les étudiantes ont été évalués sur la création d'un graphique à partir du tableau des taux d'activité et de chômage de la population âgée de 15 ans et plus, née à l'extérieur du Canada et née au Canada (p.79). Ils avaient une semaine pour faire ce graphique à la maison. De retour en classe, le professeur leur a présenté une version optimum de graphique traduisant l'ensemble des données de ce tableau.

Il est à noter que dans leur auto-évaluation de la fin de la session, les étudiantes et étudiants de Sciences humaines ont cité l'information contenue dans ce graphique comme l'une des plus frappantes de cette partie du cours, ce qui peut être une preuve de l'efficacité de cette activité. Quant aux étudiantes et étudiants des Techniques policières, ce sont les analyses, faites en classe, des tableaux relatifs à la scolarisation qui les ont le plus frappés.

4. Recommandations aux professeurs

Ces activités ne sont possibles qu'auprès d'étudiantes ou étudiants ayant déjà des prérequis en lecture de données statistiques, sous forme de tableau ou de graphique, et une certaine formation en calcul de moyenne et de pourcentage. Les objectifs des activités prévues dans le cadre de notre intervention ne sont pas de développer ces habiletés, toutefois, un professeur peut les utiliser dans ce but mais il ou elle devra alors consentir à y consacrer plus de temps.

Au delà des difficultés méthodologiques reliées à l'utilisation de ces données, difficultés relativement faibles dans les groupes pré-expérimentés, il ressort clairement que les étudiantes et étudiants ont très bien senti l'impact de ces informations sur leurs préjugés.

Activité 4
Un récit de vie... autrement

1. Groupe-élèves

Cette activité a été pré-expérimentée dans un groupe de Techniques policières.

2. Déroulement de l'activité

a) Réalisation de l'entrevue

La grille d'entrevue a été utilisée avec succès. Les trois premiers points surtout ont été répondus avec précision: les questions portaient sur des données factuelles, telles que le pays de naissance, la langue parlée, l'âge, etc.

Le dernier point, relations avec le pays d'accueil, manque de précision; sur le plan des valeurs religieuses ou familiales par exemple, l'ensemble des entrevues laisse croire qu'il n'y a jamais de conflit entre les valeurs des familles immigrantes et celles des familles québécoises de souche. La critique face au pays d'accueil est presque toujours positive et quand elle ne l'est pas, c'est avec beaucoup de nuance.

Les étudiantes et étudiants semblent s'être arrêtés, dans leur entrevue, aux premiers commentaires qui minimisent toujours les difficultés. Pour les faire parler des difficultés d'intégration au pays d'accueil, il aurait fallu qu'ils puissent les rencontrer plus longtemps, ou une deuxième fois, ou encore manipulent mieux les techniques d'entrevue.

Il faudrait prévenir les étudiantes et étudiants des limites inhérentes à ce type de questions. À l'intérieur d'une durée d'entrevue de deux à trois heures, il est illusoire de penser que des questions d'ordre émotif puissent être répondues avec profondeur. Pour dépasser les généralisations de premier abord, ils auront peut-être à insister auprès des personnes interviewées sur certains points, ou encore poser la question sous une autre forme.

b) Réponse au tableau-synthèse

En équipe de trois ou quatre personnes, les étudiantes et étudiants ont d'abord complété la partie du tableau-synthèse concernant les différentes lois et ententes canadiennes ou québécoises couvrant les différents besoins de main d'oeuvre.

Il avait été prévu que le tableau serait complété en une heure, mais la majorité des étudiantes et étudiants n'ayant pas lu préalablement le document traitant de l'histoire de l'immigration, il a fallu que le professeur alloue plus de temps et aide à la réalisation de cette partie du tableau.

L'autre partie du tableau n'a pas posé problème. Au contraire, elle a intéressé vivement les étudiantes et étudiants et elle confirme les différentes périodes d'immigration au pays.

c) Les résultats sont:

- avant 1946: aucun étudiant n'avait choisi de jeune issu de famille arrivée au Canada avant cette date

- 1946-1960:

pays de provenance	catégorie	année d'arrivée
Italie	travailleur indép.	1950
Italie	"	"
Italie	réunification de fam.	1950
Portugal	"	1950
Grèce	indépendant	1954

- 1961-1979:

Liban	"	1962
Italie	réunification de fam.	1967
Italie	"	1969
Grèce	réunification de fam.	1970
France	indépendant	1972
Vietnam	réfugié	1973
Haïti	indépendant	1975
Haïti	réunification de fam.	1976
Suisse	indépendant	1977
États-Unis	indépendant	1979
Portugal	réunification de fam.	1979
Portugal	investisseur	1979
Vietnam (2)	réfugié	1979

- 1980-1988:

Vietnam (3)	réfugié	1980
Cambodge	réfugié	1980
Haïti	indépendant	1980
Haïti	réunification de fam.	1981
Salvador	"	1982
Portugal	"	1983
Japon	investisseur	1984
Haïti (3)	réunification de fam.	1985
Cambodge	réfugié	1985

Liban	"	1986
Haïti	réunification de fam.	1986

Ce tableau confirme tout à fait les grandes périodes d'immigration canadienne. Les personnes choisies par les étudiantes et étudiants dont les familles ont émigré entre 1946 et 1960 proviennent surtout d'Europe du sud alors que celles qui ont émigré après les années 1980, proviennent d'une variété de pays, majoritairement du Tiers-Monde (Haïti, Vietnam, Liban, Salvador, Cambodge).

3. Évaluation de l'atteinte des objectifs

Les étudiantes et étudiants ont pu facilement constater, à partir de leurs expériences d'entrevues, les mêmes données sur les périodes d'immigration. Au-delà des chiffres et des statistiques, ils se sont rendus compte, de façon tangible, des liens entre la réalité (qu'ils côtoient chaque jour au collège) et son traitement statistique.

Activité 6
Les déterminants culturel et biologique de la perception

Cette activité a été réalisée selon deux variantes. Nous les verrons subséquemment.

Exercice PTC-coriandre

1. Groupe-élèves

Trente-huit étudiantes et étudiants des Techniques policières ont fait cet exercice.

2. Déroulement de l'activité

Dans un premier temps, ils ont goûté les feuilles de PTC: huit ne percevaient aucun goût, trente ont détecté un goût désagréable que l'on a qualifié d'amer, de salé, de poivré.

Ensuite, ils ont goûté des feuilles de coriandre. La majorité d'entre eux ont apprécié le goût; on disait que cela goûtait le gazon, la menthe, le trèfle; peu d'entre eux n'ont pas aimé (8 sur 38).

3. Évaluation de l'atteinte des objectifs

L'hypothèse de départ ne s'est pas vérifiée: très peu d'étudiants n'ont pas apprécié le goût du coriandre même s'ils ne connaissaient pas d'avance cette épice.

Par contre, on a pu constater qu'aucun étudiant ne connaissait cette épice, même de nom; la plupart ont pensé que c'était des feuilles de céleri, des feuilles de carotte, des feuilles de pissenlit.

Peut-être faudrait-il penser à d'autres produits tels le gingembre confit ou la papaye. Rappelons que le but de cet exercice était de permettre de constater que les goûts diffèrent selon les habitudes alimentaires. Rappelons que dans ce groupe de Techniques policières, il n'y avait que deux étudiants appartenant à d'autres communautés que celle de la majorité.

Cet exercice peut aussi être l'occasion de parler de l'éducation des goûts alimentaires, dans le cas où ils peuvent se modifier par des habitudes nouvelles (par exemple, la nouvelle habitude chez les Québécois de consommer le kiwi), contrairement aux prédispositions génétiques (tel le goût du PTC) qui elles, ne se modifieront jamais.

Dégustation de mangues

1. Groupe-élèves

Suite au faible succès de l'expérience de dégustation de la feuille de coriandre, une nouvelle tentative a été conduite dans deux groupes de Sciences humaines, totalisant 51 personnes, avec des mangues.

2. Déroulement de l'activité

Un seul étudiant québécois de vieille souche a immédiatement reconnu le fruit avant même la dégustation. Des étudiants d'autres régions du monde l'ont rapidement reconnu, mais à la demande du professeur ne l'ont pas immédiatement identifié.

Deux fruits ont circulé dans la classe. Chaque étudiant avait reçu une bonne surface de papier essuie-main pour travailler proprement. Le fruit n'avait été dégagé de son enveloppe que sur une de ses moitiés, ce qui en permettait une circulation relativement hygiénique. Des couteaux propres étaient à la disposition des dégustateurs, avec la consigne bien sûr de ne porter à la bouche ni le couteau, ni le fruit. Il fallait s'assurer que la réaction au goût ne serait pas démesurément provoquée par les conditions hygiéniques de la dégustation.

Chaque participant devait consigner ses impressions sur la texture du fruit, sa saveur en bouche et indiquer s'il l'avait apprécié ou non. À la fin de la dégustation, les étudiantes et les étudiants ont partagé leurs opinions. Dans cet échange, le professeur les invitait à indiquer s'ils avaient déjà mangé de ce fruit, s'ils en connaissaient le nom, s'ils avaient l'habitude de manger des nouveautés à la maison.

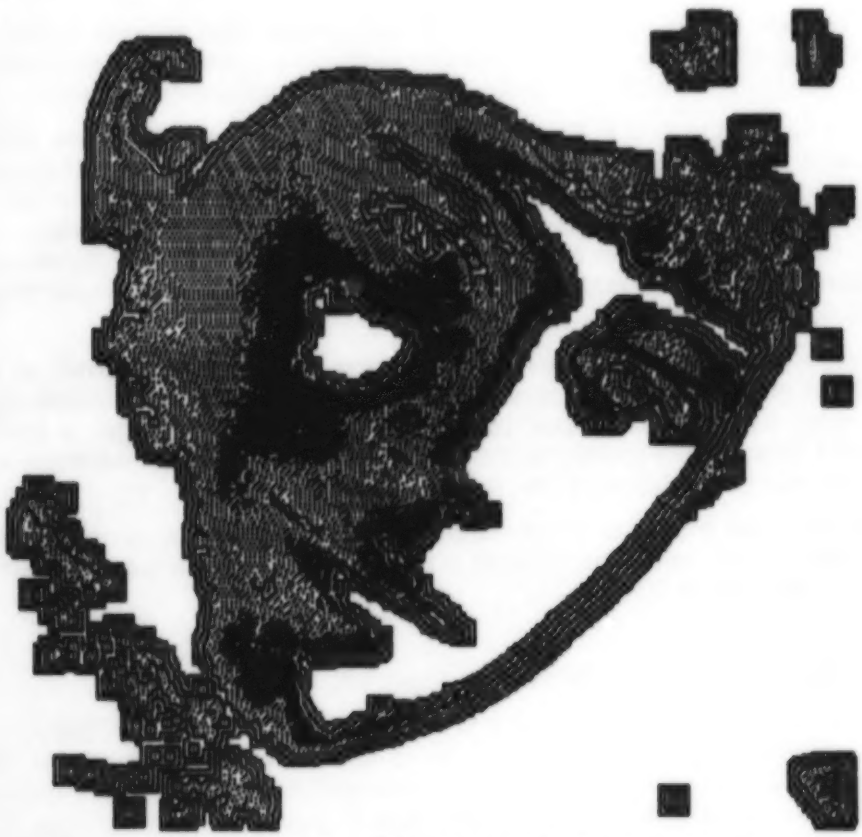
Enfin, par écrit les étudiantes et les étudiants ont dû rédiger une comparaison entre les déterminants qui font qu'on aime ou non la saveur de la mangue et les déterminants de la gustation du PTC.

3. Évaluation de l'atteinte des objectifs

Le bilan de ces rédactions montre une très bonne compréhension de la différence entre les déterminants culturels et génétiques de la gustation. Les étudiantes et les étudiants ont été à même de constater que les comportements alimentaires innovateurs de leur famille les préparaient à accepter, voire à apprécier, la saveur d'un fruit inconnu.

Activité 8
Biais culturel de la perception

Trois expériences de perception ont été réalisées pour cette activité. Il s'agit, dans le cas des deux premières, des projections de la grille de Hermann et des triangles de lecture, telles qu'elles furent annoncées dans la description des activités d'apprentissage. La troisième projection est différente de celle prévue. Un dessin tiré d'une photographie modifiée de Carl Marotte (le comédien de la série "*Lance et compte*" qui personnifie Pierre Lambert) a été reproduit sur acétate puis projeté en classe.



Cette expérience est inspirée de la célèbre image du dalmatien, utilisée en psychologie expérimentale sur les seuils perceptifs. L'idée est la suivante: avec un minimum d'informations visuelles disponibles, le cerveau réussit à recomposer une scène en se référant à des acquis antérieurs, à une banque de formes déjà analysées et dont les règles de construction et d'organisation sont stockées dans notre mémoire. Ce lot d'images, de formes et de règles d'organisation formelle est en grande partie conditionné par notre vie en société, par notre culture. L'expérience de la projection de Carl Marotte voulait démontrer qu'il était possible non seulement de reconnaître la forme,

mais éventuellement même de reconnaître un visage aussi familier aux membres d'une certaine culture.

1. Groupe-élèves

Ces expériences ont été réalisées dans deux groupes de Sciences humaines totalisant 51 personnes.

2. Bilan de l'expérimentation de la grille Hermann

a) Déroulement de l'activité

La grille de Hermann, reproduite sur acétate, a été projetée devant les deux groupes. L'effet optique provoqué par la grille se perçoit facilement, même dans des conditions de projection difficiles. C'est un phénomène universel: tous les étudiants ont perçu l'effet. Suite à la projection, les étudiantes et étudiants devaient réfléchir sur le sens de cette expérience. Le professeur leur a dit qu'elle montrait une limite à la fiabilité de la perception.

b) Évaluation de l'atteinte des objectifs

Après quelques minutes de réflexion, certains ont formulé l'idée qu'il était possible de percevoir quelque chose qui n'existait pas. C'était là la conclusion à laquelle nous voulions aboutir.

3. Bilan de l'expérience des triangles de lecture

a) Déroulement de l'activité

Trois phrases, contenues chacune à l'intérieur d'un triangle forçant des sauts de lignes rapprochés et imprimées sur un acétate, ont été projetées dans de bonnes conditions face à deux groupes de Sciences humaines. Un article est répété deux fois, mais séparé par un saut de ligne, à l'intérieur de chacune des phrases. Le professeur a demandé à un étudiant de lire à voix haute la première phrase; puis à un deuxième de lire la deuxième phrase; puis, enfin, à un troisième de lire la dernière phrase. Aucun de ceux ou celles qui avaient à lire les phrases n'a remarqué la répétition de l'article: la phrase a été lue sans en tenir compte. Ce sont les autres étudiants, qui suivaient la lecture de leurs camarades qui s'en sont rendus compte, au terme de la dernière lecture.

b) Évaluation de l'atteinte des objectifs

Aidés du professeur, les étudiants ont pu, au bout de quelques minutes de réflexion, comprendre le sens de cette expérimentation: on peut ne pas voir une chose évidente mais inattendue.

3. Bilan de l'expérience de l'image de Carl Marotte

a) Déroulement de l'activité

Dès les premiers instants de la projection, tout le monde a su identifier qu'il s'agissait d'un visage humain. Rien d'étonnant. Ensuite, le professeur a fait remarquer qu'il était possible d'identifier le sexe de la personne reproduite: un homme. À quels éléments reconnaît-on qu'il s'agit d'un homme? Cela n'est pas évident, et les étudiantes et les étudiants se sont étonnés de cette capacité. Le professeur les a ensuite fait identifier l'âge approximatif de l'homme: accord rapide, dans les deux groupes, sur un âge d'environ 25 ans. Encore ici, étonnement de la part des étudiantes et des étudiants. Comment arrivent-ils aussi précisément à déterminer l'âge? Enfin, après quelques instants de projection, ce sont des filles qui vont suggérer qu'il s'agit peut-être de Carl Marotte. Un jeune étudiant avait suggéré auparavant qu'il pensait y reconnaître un joueur de hockey, mais qu'il ne savait pas lequel. Un autre avait suggéré Elvis Presley. Au fond, Pierre Lambert, n'est-il pas une espèce de Elvis Presley en patins?

b) Évaluation de l'atteinte des objectifs

Les étudiantes et les étudiants ont été très surpris qu'avec si peu d'informations, notre cerveau soit capable de reconnaître un visage familier. Ils ont aussi compris aisément que cette reconnaissance n'était possible qu'en ayant recours à des informations reçues dans le contexte d'une culture bien particulière. Notre évaluation de cette activité a été rendue possible par un travail demandé (selon les consignes prévues dans la description de l'activité) aux étudiantes et étudiants qui a été rédigé dans leurs journaux de bord.

Activité 12
Le choc culturel

1. Groupe-élèves

Cette activité a été réalisée dans les trois groupes soumis à la pré-expérimentation, soit deux de Sciences humaines et un des Techniques policières. Les consignes données à ces trois groupes furent les mêmes et conformes à celles qui figurent dans la description des activités, à l'exception de la formation des groupes de participants et participantes. Nous commencerons par présenter un bilan du déroulement de l'expérience dans le groupe des Techniques policières.

2. Déroulement en Techniques policières

L'activité s'est déroulée dans le cadre d'un cours de trois heures et l'expérimentation a occupé toute la période.

Le professeur a demandé des volontaires: huit personnes furent d'accord pour participer à l'expérience. Dans ce groupe d'étudiantes et d'étudiantes en Techniques policières, il y avait 40 personnes, dont 6 filles et 34 garçons. Parmi les volontaires, il y avait deux filles et six garçons.

a) Consignes

Le professeur rencontra à part le groupe des volontaires et donna les consignes suivantes:

a) - vous devez vous asseoir dans le milieu de la classe et discuter de votre situation (être assis dans le milieu de la classe)

- vous ne devez en aucun cas parler d'autre chose

- vous pouvez répondre ou poser des questions aux observateurs

b) - vous pouvez arrêter l'expérience quand vous voudrez mais il faut que les huit personnes soient d'accord

Le professeur rencontre ensuite les observateurs et donne les consignes suivantes:

a) - vous devez noter ce qui se dit et ce qui se passe

b) - vous pouvez parler aux participantes et participants mais toujours en tenant compte du sujet

b) Première phase

Durant la première demi-heure: parmi le groupe des huit, on observe les réactions suivantes:

1) les participantes et participants demandent de l'aide et une explication plus spécifique des normes et des règles de l'expérience. " Qu'est-ce qu'on doit dire? Qu'est-ce qu'on est supposé dire?"

2) ils essaient de changer les règles:

on interpelle les observateurs: "pourquoi vous n'êtes pas volontaires? Aviez-vous peur?"

on parle moins fort de sorte que les observateurs ne les entendent pas

3) ils recherchent une solution:

il faut agrandir le groupe: "On est un ghetto, il faut aller chercher les autres"

c) Deuxième demi-heure

À cette étape, un des participants propose d'arrêter l'expérience; un autre s'y oppose et le jeu continue.

Ils cherchent à se conformer à ce qu'ils pensent que le professeur veut: "Je pense qu'elle veut qu'on soit des immigrants. À partir de maintenant, on se comporte comme des immigrants".

On s'obstine: doit-on s'intégrer au groupe des observateurs ou rester en équipe? Ils refusent de s'intégrer au groupe des observateurs. "On va d'abord se parler, ensuite on va aller vers les autres".

c) Troisième demi-heure

S'engagent des échanges houleux avec les observateurs et les observatrices:

ils veulent s'attirer mutuellement au sein de leur groupe mais chaque groupe veut rester autonome. Personne ne veut faire le premier pas.

Une personne propose d'aller ailleurs, que le groupe se rencontre sur un terrain neutre.

Les participants mettent fin à l'expérience.

3. Déroulement dans deux groupes de Sciences humaines

L'évaluation du déroulement de l'activité dans les deux groupes se fera globalement, sauf lorsque les résultats ont divergé.

a) Expérience en classe

Dans un groupe d'environ 25 étudiantes et étudiants, 5 personnes ont été choisies par le professeur. Le groupe a été conduit dans un bureau voisin de la classe où le professeur a expliqué les consignes, telles qu'elles apparaissent dans la partie ci-haut. Pendant que le groupe demeurait dans le bureau, le professeur passait dans la classe où il donnait les consignes à ce groupe. Enfin, les 5 personnes ayant été ramenées en classe par le professeur, l'expérience allait commencer.

Dans le premier groupe, l'expérience s'est déroulée pendant 40 minutes avant qu'unanimement, les 5 personnes décident d'y mettre un terme. Ce qui a caractérisé cette première expérience c'est l'agressivité manifestée dans les commentaires de certaines personnes se trouvant dans la classe. Ces commentaires, parfois blessants,

visaient le comportement des personnes pendant le déroulement de l'expérience. Des réactions diverses à l'intérieur du groupe expérimental ont pu être notées. La diversité des réactions, ainsi que leur succession, ont permis une analyse très pertinente par la suite quand, une fois le groupe dissous, l'ensemble de la classe est passé à la phase finale.

Dans le deuxième groupe, l'expérience s'est déroulée de façon très différente. Parmi les consignes données aux élèves restés en classe, le professeur a insisté pour ne pas qu'il y ait des propos provocateurs visant trop directement le comportement des personnes. Cette consigne a été respectée. L'expérience a duré une heure et demie! Dès le départ, un des cinq membres du groupe a proposé comme but de l'expérience de vivre une situation de marginalisation, "semblable à celle vécue par un groupe d'immigrants que tout le monde regarde et juge". Le reste de l'expérience a été vécu sur ce mode. Des phases bien distinctes ont marqué son déroulement.

Tout d'abord, le jeu a été mis bien en place. Subtilement, les membres du groupe ont interprété comme un écart culturel entre les deux groupes le fait que chacun avait reçu des consignes différentes. Lequel dirait ses consignes à l'autre? Le petit groupe de 5 était prié de se révéler d'abord, puisqu'il était minoritaire et en demande d'intégration. Le petit groupe a refusé et a demandé qu'on l'accepte tel qu'il était. Réplique de la majorité :"Vous vous tenez toujours ensemble!". Cette remarque a provoqué une réaction qui allait marquer le début d'une deuxième phase.

Deux membres du groupe des cinq ont décidé de s'en éloigner pour former, toujours au centre de la classe, non plus un cercle, mais une ligne. La dynamique des échanges a été telle qu'au bout d'à peine plus de 5 minutes, elles ont rejoint leur groupe "pour ne pas les laisser seuls".

Le revirement suivant s'est produit lorsque le groupe de la classe a commencé à signifier son impatience à voir l'expérience se terminer. Près de 50 minutes s'étaient alors écoulées depuis le début de l'expérience. Le groupe expérimental a décidé de faire un caucus pour savoir s'il allait mettre un terme à l'expérience. Ses membres ont resserré le cercle et se sont consultés à voix basse, penchés les uns sur les autres, plusieurs bras passés sur les épaules d'acolytes. De longues minutes passèrent, la classe trépignait d'impatience. Des élèves de la classe ont commencé à s'approcher pour les entendre parler. Certains sont même allés jusqu'à monter sur des tables voisines pour pouvoir les observer de haut. Finalement, autre revirement, un ami d'un des cinq a décidé de quitter la classe et de se joindre à leur groupe. Cela tournait à la LNI!

La discussion s'est alors faite pour savoir si le petit groupe allait accepter l'intrus. Cette discussion s'est étirée jusqu'à engendrer l'ennui général, après un total de plus d'une heure de jeu.

b) Analyse en classe selon le modèle de la dynamique du choc culturel

De retour au fonctionnement de classe, des équipes de travail ont été formées recevant chacune un des membres du groupe participant. Les consignes données ici sont exactement celles données dans la description de cette activité.

Enfin, le professeur reprenait l'ensemble de l'expérience à l'aide des schémas analysant la dynamique du choc culturel en quatre phases. Il faut ici faire appel autant à des exemples tirés de l'expérience qui vient de se dérouler qu'à des événements qui ont pu

avoir lieu dans la vie des étudiantes ou des étudiants, comme leur arrivée à l'école secondaire, au cégep, leur déménagement dans un nouveau quartier, ou un voyage à l'étranger.

Au terme de l'analyse, les étudiantes et étudiants sont avertis qu'au cours de la semaine qui suit, ils doivent consigner dans leur journal de bord le souvenir d'une expérience personnelle de choc culturel et en faire l'analyse selon le modèle vu en classe.

4. Évaluation de l'atteinte des objectifs

Le travail que les étudiantes et étudiants de Sciences humaines ont réalisé dans leur journal de bord a montré qu'ils avaient très bien saisi l'enchaînement des phases du choc culturel présenté en classe. Dans ce sens, l'objectif de l'activité a été atteint. Il faut noter toutefois que, dans l'ensemble, les expériences rapportées comme étant des exemples de choc culturel furent très souvent limitées à des histoires de changement d'école ou de quartier, ce qui pourrait être un indice du peu d'exposition au contraste culturel expérimentée par les membres de ces classes.

Activité 16
Analyse des récits de vie

1. Groupe-élèves

Cette pré-expérimentation a été faite avec un groupe d'étudiants et d'étudiantes de Techniques policières: 15 personnes se sont portées volontaires pour faire cette activité.

2. Déroulement de l'activité

Chaque personne a d'abord reçu un exemplaire de photos et d'extraits d'entrevues de la famille italienne, et des photos agrandies (8po x 10po) ont été mises en avant de la classe, sur un bureau, afin que l'effet visuel soit très présent.

Les étudiants ont, dès le début de la pré-expérimentation, voulu savoir si c'était une vraie famille. Devant une réponse affirmative, ils ont commencé à répondre aux questions que le professeur avait posées.

Selon eux, il y a eu peu de changement pour les générations des parents et des grand-parents: ils vivent de la même façon qu'en Italie, sauf pour l'habitat (passage d'un petit village à une ville comme Montréal). La grand-mère ne parle réellement que l'italien.

Selon les étudiants et les étudiantes, les changements visibles se reflètent surtout chez Mario: là, ils perçoivent bien les différences entre Mario et ses parents, Mario et sa grand-mère.

Après avoir dit presque unanimement qu'il n'y avait aucune différence entre Mario et eux (Québécois de vieille souche), ils se sont rendus compte, au fil de la discussion qui a suivi, de plusieurs différences:

- la position de Mario par rapport à la garde des enfants et au travail des femmes;

- la position de Mario par rapport à sa famille: discussion avec son père, aide dans la maison, aide à sa grand-mère.

3. Évaluation de l'atteinte des objectifs

Tout de suite, une sympathie s'est développée envers Mario et sa famille, et c'était là un des objectifs visés par cette pré-expérimentation. Ce récit de vie est raconté par un étudiant de niveau collégial, âgé de 19 ans, qui utilise le même langage, le même vocabulaire, et ceci fait en sorte que les étudiants de Techniques policières ont tout de suite été captivé par la narration de Mario.

Deux autres objectifs du récit de vie sont la lecture facile et l'éveil de la curiosité chez le lecteur: Les étudiants et étudiantes, en à peine vingt minutes, sont en contact avec l'univers de Mario: on connaît sa famille, on reconnaît père, mère, soeur, frères, grand-

mère; on sait le genre de maison dans laquelle il habite, on reconnaît ses goûts, ses convictions, ses idées.

Activité 17
Montréal, le monde à ma portée

1. Groupe-élèves

Cette pré-expérimentation a été faite avec un groupe d'étudiants et d'étudiantes de Techniques policières.

2. Déroulement de l'activité

Les étudiants avaient un mois pour faire ce travail de synthèse. Les étudiants travaillaient en équipe de trois ou quatre personnes et choisissaient la communauté ethnique sur laquelle ils allaient travailler. Un cours a été libéré pour que les étudiants et les étudiantes exposent les résultats de leur recherche.

Chaque équipe a d'abord présenté devant toute la classe, les résultats de sa recherche. Ensuite chaque équipe a monté un kiosque d'informations sur sa communauté. Toutes les équipes avaient rapporté un souvenir de leur visite: des fruits exotiques, des journaux chinois, du pain juif, des photos de la rue St-Laurent... Les étudiants ont circulé, allant d'un kiosque à l'autre, demandant des précisions, des informations, des adresses.

3. Évaluation de l'atteinte des objectifs

De façon générale, on peut dire que les étudiants et les étudiantes ont adoré faire ce travail, qu'ils y ont mis beaucoup d'effort et de temps. Ce travail rejoint beaucoup d'objectifs et, en ce sens, il est un excellent travail de synthèse. Relevons-en trois:

a) les étudiants et étudiantes ont pris conscience de la diversité ethnique de Montréal: plusieurs ont été très surpris du nombre de communautés ethniques représentées.

b) les étudiants ont appris à faire de la communication interculturelle, en allant rencontrer des membres d'une communauté ethnique autre que la leur, en franchissant les barrières de la langue...

c) Les étudiants et les étudiantes ont commencé à comprendre les mécanismes de la migration: en faisant l'histoire d'une communauté, on comprend pourquoi les gens décident d'émigrer dans un autre pays, comment ils sont souvent forcés d'abandonner leur pays, les difficultés rencontrées dans le pays d'accueil.

Bibliographie par chapitre

Nous avons regroupé dans cette partie tous les titres que nous avons cités ou consultés, dans chacun des chapitres de notre rapport. Nous croyons que le recours à cette bibliographie permettra à plusieurs d'approfondir des éléments que nous avons bien souvent à peine esquissés.

Présentation générale

BRIEN, Robert, *La design pédagogique, Introduction à l'approche de Gagné et de Briggs*, Ste-Foy, Les éditions Saint-Yves, 1984, 132 p.

SCHOLER, Marc, *La technologie de l'éducation, concept, bases et application*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1983, 197 p.

Analyse: buts et contraintes

BEAUCHESNE, André et CRI (Collectif de recherches interculturelles), *Promouvoir l'éducation interculturelle et l'éducation internationale*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1986, 2 Tomes, 371 p.

CAMILLERI, Carmel, *Anthropologie culturelle et éducation*, Lausanne, Unesco, Delachaux et Niestlé, 1985, 162 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'éducation interculturelle, Avis au ministre de l'Éducation*, avril 1983, 76 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Les publications du Québec, 1987, 64 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les défis éducatifs de la pluralité, Avis au ministre de l'Éducation*, août 1987, 43 p.

HELLY, Denise, *Les Chinois à Montréal, 1877-1951*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1987, 315 p.

LAPERRIERE, Anne, "Les paradoxes de l'intervention culturelle: une analyse critique des idéologies d'intervention britanniques face aux immigrants-es", *Revue internationale d'action communautaire, Migrants: trajets et trajectoires*, 14/54, automne 85, pp. 187-197.

LAPERRIERE, Anne, *L'expérience britannique, Les idéologies et pratiques d'intervention britanniques concernant l'intégration sociale des immigrant-e-s et minorités ethniques*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, mars 1986, 46 p.

LEMAY, Denyse, "Les groupes multi-ethniques. Comment établir les ponts?", *Pédagogie collégiale*, vol. 1, no 1, octobre 1987, pp. 28-35.

OUELLET, Fernand, "Quelques enjeux d'un virage interculturel en éducation", *Études ethniques au Canada*, vol. XVIII, no 2, 1986, pp.165-177.

STATISTIQUE CANADA, *Recensement du Canada 1981, Faits saillants*, Ottawa, avril 1986.

WOOD, Dean, *Cultural Heritage...Your Neighbourhood*, Alberta, Access, 1983, 114 p.

Présentation du Contenu

BATESON, Gregory et autres, *La nouvelle communication*, Paris, Éditions du Seuil, coll. Points 136, 1981, 375 p.

DESMARAIS, Danielle et Paul GRELL (dir.), *Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types*, Montréal, Éditions Saint-Martin, coll. "Éducation permanente", 1986, 180 p.

QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction des Communications et direction de la Recherche, *L'immigration au Québec*, 1984, 78 p.

Données notionnelles

AKOUN, André (dir.), *L'anthropologie*, Belgique, Les dictionnaires Marabout Université no10,1974, 690 p.

BARNOUW, Victor, *Culture and Personality*, 4ième édition, Homewood, Illinois, The Dorsey Press, 1985, 538 p.

BLANC, Marcel, "Les races humaines existent-elles?", *La Recherche*, no 135, pp. 930-936.

CANADA, Chambre des Communes, *L'égalité ça presse!*, Rapport du Comité spécial sur les minorités visibles dans la société canadienne, Ottawa, mars 1984, 180 p.

CONTANT, Martine, *Le harcèlement racial en milieu de travail*, Montréal, Centre de Recherches-Actions sur les Relations Raciales, 1986, 109 p.

DESLANDES, Bernard et Denis ÉMOND, *Ethno-Contact: conception d'une simulation informatisée sur l'acculturation*, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, août 1986, 104 p.

DURAND, Daniel, *La systémique*, 2ième édition, Paris, Presses universitaires de France, coll."Que sais-je?" no 1795, 1983, 126 p.

FROMM, Erich et Michael MACCOBY, *Social Character in a Mexican Village. A sociopsychoanalytic Study*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1970.

GIRARD, Francine, *Apprendre à communiquer en public*, 2ième édition, Québec, La Lignée, 1985, 277 p.

HALL, Edward T., *Le langage silencieux*, Paris, Maison Mame,1973, 223 p.

HARRIS, Marvin D., *Culture, People, Nature, An Introduction to General Anthropology*, Toronto, Fitzhenry and Whiteside, 1975, 694 p.

KOTTAK, Conrad Phillip, *Anthropology: The Exploration of Human Diversity*, Random House USA, 1974, 517 p.

LANGANEY, André, *Le sexe et l'innovation*, Paris, Éditions du Seuil, Coll. Points, Science, no S54, 1979, 186 pages.

LEWONTIN, Richard, *La diversité des hommes, Linné, l'acquis et la génétique*, Paris, Belin, L'univers des sciences, 1984, 179 p.

LEWONTIN, Richard, Steven ROSE et Léon J. KAMIN, *Nous ne sommes pas programmés*, Paris, Éditions La Découverte, coll. "Sciences et société",1985, 396 p.

LÉVY, Pierre, *La machine univers, création, cognition et culture informatique*, Paris, Éditions La découverte, coll. "Sciences et société", 1987, 239 p.

MARTIN, G. et Clyde W. FRANKLIN, *Minority Group Relations*, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company, 1973, 338 p.

MEMMI, Albert, *Le racisme*, Paris, Gallimard, coll. "Idées" no 461,1982, 220 p.

MEMMI, Albert, *Portrait du colonisé*, Montréal, Les Éditions l'Étincelle, 1972,146 p.

MOLNAR, Stephan, *Human Variation: Races, Types and Ethnic Groups*, 2ième édition, New Jersey, Englewood Cliffs, 1983, 253 p.

MORRIS, Desmond, *The Pocket Guide to Manwatching*, Londres, Triad Grafton Books, 1986, 480 p.

MOUVEMENT QUÉBÉCOIS POUR COMBATTRE LE RACISME, Centrale de l'enseignement du Québec, Les publications La maîtresse d'école, *Combattre le racisme*, Montréal, MQCR, CEQ, Les publications La maîtresse d'école, Cahier de pédagogie progressiste no 6, 1982, 102 p.

OSWALT, Wendell H., *Lyfe Cycles and Lifeways: An Introduction to Cultural Anthropology* , Palo Alto, Californie, Mayfield Publishing Company, 1986, 466 p.

QUÉBEC, Commission des droits de la personne du Québec, *Réflexions et pratiques sur l'éducation aux droits*, Document 3, "Quelques notions-clés: perceptions, préjugés, discrimination, concept de soi", Québec, 1983, 62 p

SKRZYPCZAK, Jean-François, *L'inné et l'acquis: inégalités "naturelles" - inégalités sociales*, Lyon, Chronique sociale, Collection "Synthèse", 1981, 201 p.

UNESCO, *Racisme, science et pseudo-science*, Paris, UNESCO, Actuel, 1982,162 p.

VALLOIS, Henri V., *Les races humaines*, 6ième édition, Paris, Presses universitaires de France, Coll. "Que Sais-je?" no 146, 1963, 128 p.

WINKIN, Yves, (dir.), *La nouvelle communication*, Paris, Éditions du Seuil, coll. "Points" no 136, 1981, 375 p.

Données factuelles

Faits à découvrir

À la découverte de la communauté cambodgienne, Québec, ministère de l'Éducation, collection "Communautés culturelles du Québec", 1984, 18 pages.

À la découverte de la communauté chilienne, Québec, ministère de l'Éducation, collection "Communautés culturelles du Québec", 1984, 18 pages.

À la découverte de la communauté chinoise, Québec, ministère de l'Éducation, collection "Communautés culturelles du Québec", 1984, 20 pages.

À la découverte de la communauté grecque, Québec, ministère de l'Éducation, collection "Communautés culturelles du Québec", 1984, 18 pages.

À la découverte de la communauté haïtienne, Québec, ministère de l'Éducation, collection "Communautés culturelles du Québec", 1984, 32 pages

À la découverte de la communauté indienne, Québec, ministère de l'Éducation, collection "Communautés culturelles du Québec", 1984, 20 pages.

À la découverte de la communauté laotienne, Québec, ministère de l'Éducation, collection "Communautés culturelles du Québec", 1984, 19 pages.

À la découverte de la communauté libanaise, Québec, ministère de l'Éducation, collection "Communautés culturelles du Québec", 1984, 16 pages.

À la découverte de la communauté polonaise, Québec, ministère de l'Éducation, collection "Communautés culturelles du Québec", 1984, 19 pages.

À la découverte de la communauté portugaise, Québec, ministère de l'Éducation, collection "Communautés culturelles du Québec", 1984, 16 pages.

À la découverte de la communauté salvadorienne, Québec, ministère de l'Éducation, collection "Communautés culturelles du Québec", 1984, 17 pages.

À la découverte de la communauté vietnamienne, Québec, ministère de l'Éducation, collection "Communautés culturelles du Québec", 1984, 20 pages.

ABU-LABAN, Baha, *La présence arabe au Canada, Histoire des peuples du Canada*, Ottawa, ministère des Approvisionnements et Services Canada, 1981, 281 pages.

ANDERSON, Grace, et David HIGGS, *L'Héritage du futur, Les communautés portugaises du Canada*, Histoire des peuples du Canada, Ottawa, ministère des Approvisionnements et Services, 1976, 256 pages.

AUDET, Benoit, *Les caractéristiques socio-économiques de la population immigrée au Québec, Recensement de 1981*, Cahier no 4, Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction de la planification et de l'évaluation, 1987, 124 pages.

BERDUGO-COHEN, Marie, Yolande COHEN et Joseph LÉVY, *Juifs marocains à Montréal* , Montréal, Éditions VLB, 1987, 209 pages.

BREDIMAS-ASSIMOPOULOS, Nadia, "Dynamique ethnique et évolution socio-politique du Québec: le cas de la population grecque de Montréal", *Sociologie et sociétés*, Production de rapports nouveaux , vol. XV, no 2, octobre 1983, pp. 105-116.

CALDWELL, Gary, *Les études ethniques au Québec* , Québec, IQRC, 1983, 106 pages.

CHARBONNEAU, Hubert et Robert MAHEU, *Les aspects démographiques de la question linguistique* , Éditeur officiel du Québec, Annuaire Statistique 77/78, cité dans Forces , no 73, Hiver 1986, 93 pages.

CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION DU QUÉBEC, *Les communautés culturelles et les communications*, Québec, 1986, 39 pages.

CONSTANTINIDES, Stephanos, *Les Grecs du Québec* , Montréal, Éditions le Métèque, collection "Identités ethno-culturelles", 1983, 248 pages.

DE JEAN, Paul, *Les Haïtiens au Québec*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1978, 189 pages.

ELBAZ, Mikhael, "Entre l'errance et l'espoir, les Juifs de Montréal", *Forces*, no 73, Hiver 86, pp. 58-59.

HELLY, Denise, *Les Chinois à Montréal* , 1877-1951 , Québec, IQRC, 1987, 315 pages.

HESS, Salinda, "Les immigrés d'Amérique centrale à Montréal", *Forces*, no 73, Hiver 86, p. 77.

Immigration, Racisme, Pluralisme, Actes du Forum, Montréal, 2-3-4 mai 1986, Montréal, Mouvement québécois pour combattre le racisme, 1987, 139 pages.

IOANNOU, Tina, *La communauté grecque du Québec*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC), 1983, 333 pages.

LABELLE, Micheline, "Division du travail et discrimination: le cas des travailleurs immigrés au Québec", *Travailler au Québec*, Actes du colloque annuel de l'Association canadienne des sociologues et des anthropologues de langue française de 1980, Laval, Éditions Albert St-Martin, 1979, 427 pages.

LABELLE, Micheline, Serge LAROSE et Victor PICHÉ, "Émigration et immigration: les Haïtiens du Québec", *Sociologie et sociétés*, Production de rapports nouveaux , vol. XV, no 2, octobre 1983, pp. 73-88.

LABELLE, Micheline, Geneviève TURCOTTE, Marianne KEMPENERS et Deirdre MEINTEL, *Histoire d'immigrées, Itinéraires d'ouvrières colombiennes, grecques, haïtiennes et portugaises de Montréal* , Montréal, Boréal-Express, 1987, 275 pages.

LAMOTTE, Aleyda, *Profil-synthèse des femmes immigrées au Québec entre 1968 et 1980* , Montréal, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction de la recherche, 1982, 19 pages.

LAMOTTE, Aleyda, *Les autres québécoises*, Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction des communications et Direction de la recherche, 1985, 110 pages.

LANGLAIS, Jacques et David ROME, *Juifs et québécois français: 200 ans d'histoire commune* , Montréal, Fides, 1986, 286 pages.

LAROUCHE, Daniel, "Les communautés ethniques: une contribution significative à la vie économique du Québec", *Forces*, no 73, Hiver 1986, pp. 17-25.

LE BOURDAIS, Céline et Christian LEFEBVRE, *Spatialisation des composantes ethniques, socio-économiques et familiales à Montréal en 1981*, Montréal, INRS Urbanisation, 1987, 79 pages.

LEFEBVRE Michel et Yuri ORYSCHUK, *Originaires de l'Europe centrale et de l'Europe du Sud*, Montréal, Fides, collection "Les communautés culturelles du Québec", tome I, 1985, 208 pages.

Les Allemands du Québec, Montréal, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, collection "Portrait", 1984, 10 pages.

Les Italiens du Québec, Montréal, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, collection "Portrait", 1984, 10 pages.

Les Portugais du Québec, Montréal, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, collection "Portrait", 1984, 10 pages.

Les Vietnamiens du Québec, Montréal, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, collection "Portrait", 1984, 10 pages.

PICHÉ, Victor, Serge LAROSE et Micheline LABELLE, *L'immigration caraïbéenne au Canada et au Québec: aspects statistiques* , Montréal, Centre de recherches caraïbes, Université de Montréal, 1983, 189 pages.

POIRIER, Marie, *Les femmes immigrées au Québec , Bibliographie annotée*, Montréal, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1985, 51 pages.

Présence des communautés culturelles sur le territoire couvert par le Conseil scolaire de l'île de Montréal , Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1986, 10 cahiers.

QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *L'immigration au Québec* , Bulletin statistique annuel, vol. 11, Québec, 1984, 57 pages.

RAMIREZ, Bruno, *Les premiers Italiens de Montréal* , Montréal, Éditions Boréal-Express, 1984, 137 pages.

VELTMAN, Calvin et Tina IOANNOU, *Les grecs du quartier Parc extension: insertion linguistique dans la société d'accueil* , Montréal, Institut national de la recherche scientifique, INRS-URBANISATION, 1984, 106 pages.

VELTMAN, Calvin, *L'insertion sociolinguistique des québécois d'origine portugaise*, Montréal, INRS-URBANISATION, 1985, 113 pages.

VELMAN, Calvin, Mario POLESE et Marc LEBLANC, *Évolution de la localisation résidentielle des principaux groupes ethniques et immigrants*, 1971-1981, INRS-URBANISATION, Montréal, 1986, 64 pages.

Faits mondiaux

CANADA, Emploi et Immigration Canada, Direction des affaires des réfugiés, *Les réfugiés: perspectives pour 1986-87* , Ottawa, 1986, 79 pages.

CARATINI, Roger, *La force des faibles*, Encyclopédie mondiale des minorités , Paris, Larousse, 1986, 399 pages.

JACQUES, André, *Les déracinés, réfugiés et migrants dans le monde* , Paris, Éditions La Découverte, coll. "cahiers libres" no 398, 1985, 240 pages.

JUTEAU-LEE, Danielle, "Les autres ethniques", *Sociologie et sociétés*, Production de rapports nouveaux , vol. XV, no 2, octobre 1983, pp. 3-8.

LABELLE, Micheline, Danielle LEMAY et Claude PAINCHAUD, *Notes sur l'histoire et les conditions de vie des travailleurs immigrés au Québec* , Montréal, Éditions Carrefour international, 1980, 62 pages.

LABELLE, Micheline, "Vers un Québec multiethnique: question ethnique et question nationale", *Relations* , octobre 1985, pp. 247-253.

Le Canada et les réfugiés: une question de justice , Bulletin de la Ligue des Droits et Libertés, vol. IV, no 6 et vol. V, no 1, 1986, 16 pages.

MATHEWS, Georges, "La crise démographique du Québec", *Le Devoir*, 18 novembre 1985.

PERREAULT, Denyse, "Les Réfugiés après l'accueil", *Châtelaine* , mai 1981, pp. 133-149.

QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *L'immigration au Québec*, 1984, 78 pages.

QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction de la recherche, *Niveau d'immigration , consultation sur les niveaux d'immigration et détermination des niveaux d'immigration pour le Québec en 1988 et 1989: antécédents et considérations*, 1987, 17 pages.

QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction des communications et Direction de la recherche, *Consultation sur les niveaux d'immigration: évolution de l'immigration internationale depuis 1980*, 1987, 23 pages.

QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *L'immigration au Québec en 1986, Données préliminaires*, mars 1987, 6 pages.

TERMOTE, Marc, Georges MATHEWS et Benyahia HADJ, "L'impact de l'immigration internationale sur la croissance économique à long terme du Québec, 1951-1974", ministère de l'Immigration, Québec, avril 1978, cité dans *Forces* , no 73, Hiver 1986, p. 58.

Histoire de l'immigration

LABELLE, Micheline, Danielle LEMAY et Claude PAINCHAUD, *Notes sur l'histoire et les conditions de vie des travailleurs immigrés au Québec*, Montréal, Éditions Carrefour international, 1980, 62 pages.

LABELLE, Micheline, "Division du travail et discrimination: le cas des travailleurs immigrés au Québec", *Travailler au Québec* , Actes du colloque (1980) de l'Association canadienne des sociologues et des anthropologues de langue française, Laval, Éditions Albert St-Martin, 1981, 427 pages.

QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction des communications et Direction de la recherche, *L'immigration au Québec*, 1984, 78 pages.

Les législations canadienne et québécoise en matière d'immigration

LAROUCHE, Daniel, "Les communautés ethniques: une contribution significative à la vie économique du Québec", *Forces*, no 73, Hiver 1986, pp. 17-25.

QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction des communications et Direction de la recherche, *L'immigration au Québec*, 1984, 78 pages.

QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *Consultation sur le niveau d'immigration: aspects légaux et règlementaires de l'immigration au Québec*, 1986, 11 pages.

QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction des communications, *Les non-citoyens et les services publics au Québec*, 1987, 35 pages.

QUÉBEC, *Règlements adoptés en vertu de la loi sur le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration*, à jour au 5 mai 1987, M-23.1, r.1 à r.4, Éditeur officiel, 1987, 37 pages.

Données sur les communautés choisies

La communauté italienne de Montréal

À la découverte de la communauté italienne, Québec, ministère de l'Éducation, coll. "Communutés culturelles du Québec", 1984, 18 p.

AUDET, Benoit, *Les caractéristiques socio-économiques de la population immigrée au Québec au recensement de 1981*, Cahier no 4, Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'immigration, 1987, 124 p.

LEFEBVRE, Michel et Yuri ORYSCHUK (dir.), *Originrires de l'Europe centrale et de l'Europe du Sud*, Montréal, Fides, coll. "Les communautés culturelles du Québec", Tome I, 1985, 208 p.

Les Italiens à Montréal, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, coll. "Profil d'une communauté ethnique de Montréal", 12 p.

Les Italiens du Québec, Montréal, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, coll. "Portrait", 1984, 10 p.

PAINCHAUD, Claude et Richard POULIN, "Italianité, conflit linguistique et structure du pouvoir dans la communauté italo-québécoise", *Sociologie et sociétés*, Enjeux ethniques: production de nouveaux rapports sociaux, vol. XV, no 2, octobre 1983, pp. 89-104.

PAINCHAUD, Claude et Richard POULIN, *Les Italiens au Québec*, Hull, Éditions Asticou et Critiques, 1988, 231 p.

RAMIREZ, Bruno, *Les premiers Italiens de Montréal. L'origine de la Petite Italie de Montréal*, Montréal, Boréal Express, 1984, 137 p.

La communauté haïtienne de Montréal

À la découverte de la communauté haïtienne, Québec, ministère de l'Éducation, coll. "Communautés cultureiles u Québec", 1984, 32 p.

AUDET, Benoit, *Les caractéristiques socio-économiques de la population immigrée au Québec au recensement de 1981*, Cahier no 4, Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'immigration, 1987, 124 p.

AUGUSTIN, Joseph, "L'Haïtien et son intégration au Québec", *Qui est Québécois?*, Montréal, Fides, coll. "Rencontre des cultures", 1979, pp. 27-35.

BERNECHE, Francine et Jean-Claude MARTIN, " Immigration, emploi et logement: la situation de la population haïtienne dans certaines zones de la région métropolitaine de Montréal", *Anthropologie et sociétés*, vol. VIII, no 2, 1984, pp. 5-29.

DEJEAN, Paul, *Les Haïtiens au Québec*, Montréal, les Presses de l'Université du Québec, 1978, 189 p.

LABELLE, Micheline, *Idéologie de couleur et classes sociales en Haïti*, Montréal, les Presses de l'Université de Montréal, 1978, 393 p.

LABELLE, Micheline, Serge LAROSE et Victor PICHÉ, "Émigration et immigration: les Haïtiens au Québec", *Sociologie et sociétés*, Production de rapports nouveaux, vol. XV, no 2, octobre 1983, pp. 73-88.

LAROSE, Serge, "Transnationalité et réseaux migratoires: entre le Québec, les États-Unis et Haïti", *Cahiers de recherche sociologique*, Problèmes d'immigration, vol II, no 2, septembre 1984, pp. 115-138.

LAROSE, Serge, "De la complexité des motifs de l'immigration: le cas haïtien", *Revue internationale d'action communautaire*, Migrants: trajets et trajectoires, 14/54, automne 1985, pp. 23-31.

LASRY, Jean-Claude et Mario FRÉDÉRIK, "Structure familiale et pouvoir conjugal dans des familles haïtiennes de Montréal", *Études ethniques au Canada*, vol. XVIII, no 2, 1986, pp. 151-158.

PIERRE-JACQUES, Charles, *Les jeunes Haïtiens de la seconde génération, Adaptation psycho-sociale*, Montréal, Centre de recherches caraïbes, Rapport de recherche no 16, 62 p.

Formule pédagogique

Formule pédagogique

GIGNAC, Jean, Jules Hébert et Pierre Matteau, *Guide d'utilisation des activités d'apprentissage*, Montréal, Association des institutions d'enseignement secondaires, avril 1980, 108 p.

TOURNIER, Michèle, *Typologie des formules pédagogiques*, Québec, direction générale de l'enseignement collégial, ministère de l'Éducation, 1978, 267 p.

Choix des activités d'apprentissage

AYLWIN, Ulric, *L'utilisation du journal étudiant*, CPEC-Performa, novembre 1985, 31 p. (texte inédit).

LAROUCHE, Céline et Nicole POIRIER, *Instruments d'apprentissage: conception*, Montréal, Décarie Éditeur, 1987, 238 p.

LAROUCHE, Céline et Nicole POIRIER, *Journaux d'apprentissage*, Montréal, Décarie Éditeur, 1987, 41 p.

Choix des médias

BRIEN, Robert et Esther Dorval, *Le choix des méthodes d'enseignement: Guide pratique*, Charlesbourg, Cognition Plus, 1986, 171 p.

CLOUTIER, Jean, *L'ère d'EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-média*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2ième édition, 1975, 257p.

GILBERT, Jacques (document préparé par), *La planification de l'enseignement, textes sélectionnés*, Sherbrooke, Performa, août 1980, 19 textes non paginés.

LÉVY, Pierre, *La machine univers, création, cognition et culture informatique*, Paris, Éditions de la découverte, coll. "Sciences et société", 1987, 239 p.

MOLES, Abraham, *L'image, communication fonctionnelle*, Belgique, Casterman, Collection "Synthèses contemporaines", 1981, 271 p.

SCHOLER, Marc, *La technologie de l'éducation, concept, bases et application*, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal, 1983, 197 p.

TOURNIER, Michèle, *Typologie des formules pédagogiques*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, ministère de l'Éducation, 1978, 267 p

Les pré-tests

MARTIN, G. et Clyde W. FRANKLIN, *Minority Group Relations*, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company, 1973, 338 p.

Description des activités et des médias

BOURQUE, Renée, *L'image des groupes ethniques dans les médias québécois*, Québec, Association des travailleurs immigrants et québécois, avril 1987, 57 p.

CASSE, Pierre, *Training for the Cross-Cultural Mind, A Handbook for Cross-Cultural Trainers and Consultants*, 2ième édition, Washington, SIETAR, 1981 (1979), 260 p.

LEE, Enid, *Letters to Marcia, A Teacher's Guide to Anti-Racist Education*, Toronto, Cross Cultural Communication Centre, 1985, 71 p.

POIRIER, Nicole et Céline LAROUCHE, *Instruments d'apprentissage: conception*, Montréal, Décarie Éditeur, 1987, pp. 150-193.

THOMAS, Barb et Charles NOVOGRODSKY, *Combatting Racism in the Workplace. A course for workers*, Toronto, Cross Cultural Communication Centre, 1983, 142 p.

WOOD, Dean, *Cultural Heritage...Your Neighbourhood, Cross- Cultural Communication in a Multicultural Society*. A Ressource Book for Awareness ans Training Programs, Alberta, Access, 1983, 114 p.

Table des matières

Présentation générale i

Note d'utilisation iv

Analyse: buts et contraintes 1

1. Problématique 1

2. État de la question 3

3. Définition de la clientèle 4

4. Cadre de l'intervention proposée 5

5. Le choix de l'interculturalisme 5

6. Définition de l'éducation interculturelle 7

7. Objectifs de l'intervention proposée 8

Stratégie pédagogique 11

Éléments de la stratégie 12

1. Un enseignement ajusté au cours-groupe 12

2. Une démarche personnelle 12

3. Acquisition de connaissances 13

Logique de la stratégie 14

Présentation du contenu 15

Présentation des informations générales 16

1. Le fonctionnement dynamique des cultures 16

2. La communication interculturelle 17

Présentation des données relatives aux communautés types et aux récits de vie 21

1. Intérêt pédagogique des récits de vie 21

2. Caractéristiques des récits de vie 22

3. La grille d'entrevue 24

4. Le modèle d'entrevue 24

Données notionnelles 27
1er bloc notionnel 28
Ethnie 29
Communauté ethnique 30
Nation 31
Minorité 32
2ième bloc notionnel 33
1er sous-bloc 34
2ième sous-bloc 36
Troisième sous-bloc 37
3ième bloc notionnel 41
1er sous-bloc 42
2ième sous-bloc 45
Troisième sous-bloc 48
4ième bloc notionnel 51
Communication 52
Langue 54
Gestuelle 55
Proxémique 56
5ième bloc notionnel 57
Ethnocentrisme 59
Préjugé 60
Stéréotype 61
Harcèlement 62
Discrimination 63
Racisme 64
Données factuelles 67
Faits à découvrir 68
1. Les données démographiques 68
2. Les données socio-économiques 74
3. Les données socioculturelles 80
4. Les données historiques 82
L'émigration: faits mondiaux 87
1. L'émigration 89

2. Les enjeux de l'immigration 89
Histoire de l'immigration 94
1869-1914 94
1914-1929 94
1929-1945 95
1945-1957 95
1957-1963 95
1963-1970 95
1970-1988 96
Le Québec et l'immigration 96
Les législations canadienne et québécoise en matière d'immigration 97
1. Catégories d'immigrants 97
2. Grille de sélection 100
3. Quotas d'immigration 101
Données sur les communautés choisies 105
Communauté italienne de Montréal 106
1. Différentes vagues d'immigration 106
2. Statistiques 108
3. Traits culturels 110
4. Les institutions 111
5. Les réalisations 112
Communauté haïtienne de Montréal 113
1. Différentes vagues d'immigration 113
2. Statistiques 113
3. Traits culturels 115
Données tirées des récits de vie 117
Famille italienne 118
1. Présentation des personnages 118
2. Extraits d'entrevue 120
Famille haïtienne 130
1. Présentation des personnages 130
2. Extraits d'entrevue 131
Formule pédagogique 135
Choix des activités d'apprentissage 138

Le journal de bord 139
Choix des médias 141
1. Justification 141
2. Description des médias retenus 144
Les pré-tests 147
Pré-test sur les acquis de formation 148
1. Utilisations pédagogiques 148
2. Présentation de la grille 150
3. Questions du pré-test sur les acquis de formation 152
Grille de mobilité socioculturelle 158
1. Utilisations pédagogiques de la grille 158
2. Description de l'activité 159
Les activités d'apprentissage 163
Activité 1 164
1. Description 164
2. Résolution 166
Activité 2 168
1. Description 168
2. Résolution 168
3. Journal de bord 168
Activité 3 169
1. Description 169
2. Journal de bord 171
Activité 4 172
1. Description 172
2. Journal de bord 172
3. Grille d'entrevue 173
4. Tableau-synthèse de l'immigration 175
Activité 5 176
1. Description 176
2. Journal de bord 176
Activité 6 177
1. Description 177
2. Résolution 177

3. Journal de bord 177
Activité 7 179
1. Description 179
2. Résolution 179
3. Journal de bord 179
Activité 8 180
1. Description 180
2. Résolution 183
3. Journal de bord 183
Activité 9 184
1. Description 184
2. Résolution 184
3. Journal de bord 184
4. Une histoire de cas 185
Activité 10 186
1. Description 186
2. Résolution 186
3. Grille d'observation de média 187
Activité 11 189
1. Description 189
2. Résolution 189
Activité 12 190
1. Description 190
2. Journal de bord 196
Activité 13 199
1. Description 199
2. Résolution 199
Activité 14 200
1. Description 200
2. Résolution 200
3. Journal de bord 200
Activité 15 201
1. Description 201
2. Résolution 201

Activité 16 ... 202
1. Description ... 202
2. Journal de bord ... 203
Activité 17 ... 204
1. Description ... 204
2. Journal de bord ... 204
Pré-expérimentation des pré-tests ... 205
Pré-test sur les acquis de formation ... 206
1. Profils des groupes d'étudiants et étudiantes ... 206
2. Bilan du déroulement ... 206
3. Compilation comparative des résultats ... 207
4. Analyse des résultats ... 213
5. Utilisation de l'analyse ... 214
Grille de mobilité socioculturelle ... 215
1. Bilan du déroulement ... 215
2. Analyse des résultats de la grille de mobilité socioculturelle ... 215
3. Utilisation de l'analyse de la grille ... 219
Pré-expérimentation de certaines activités ... 221
Activité 1 ... 222
1. Groupe-élèves ... 222
2. Déroulement de l'activité ... 222
3. Évaluation de l'atteinte des objectifs ... 222
Activité 3 ... 223
1. Groupe-élèves ... 223
2. Déroulement de l'activité ... 223
3. Évaluation de l'atteinte des objectifs ... 223
4 Recommandations aux professeurs ... 223
Activité 4 ... 225
1. Groupe-élèves ... 225
2. Déroulement de l'activité ... 225
3. Évaluation de l'atteinte des objectifs ... 227
Activité 6 ... 228
Exercice PTC-coriandre ... 228
1. Groupe-élèves ... 228

2. Déroulement de l'activité 228
3. Évaluation de l'atteinte des objectifs 228
Dégustation de mangues 229
1. Groupe-élèves 229
2. Déroulement de l'activité 229
3. Évaluation de l'atteinte des objectifs 229
Activité 8 230
1. Groupe-élèves 231
2. Bilan de l'expérimentation de la grille Hermann 231
3. Bilan de l'expérience des triangles de lecture 231
3. Bilan de l'expérience de l'image de Carl Marotte 232
Activité 12 233
1. Groupe-élèves 233
2. Déroulement en Techniques policières 233
3. Déroulement dans deux groupes de Sciences humaines 234
4. Évaluation de l'atteinte des objectifs 236
Activité 16 237
1. Groupe-élèves 237
2. Déroulement de l'activité 237
3. Évaluation de l'atteinte des objectifs 237
Activité 17 239
1. Groupe-élèves 239
2. Déroulement de l'activité 239
3. Évaluation de l'atteinte des objectifs 239
Bibliographie 241